

Trabajo Fin de Grado

Grado en Educación Primaria

¿Cómo influye el andaluz en el aprendizaje de la ortografía de los alumnos andaluces de Primaria?

Autora: Jennifer Espínola Guzmán

Tutor: Francisco Núñez Román



Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Sevilla, 2018



Quería agradecer a varias personas la ayuda que me han aportado en la elaboración del Trabajo Fin de Grado. Entre ellas, a mi tutor Francisco Núñez Román por la ayuda aportada no sólo en la elaboración del trabajo que ha sido mi guía y orientador, sino por la ayuda aportada a lo largo de mi formación, por la enseñanza recibida, por confiar en mí para la realización de este trabajo, por dedicarme su tiempo cada vez que lo he necesitado.

En segundo lugar, agradecer a profesores/as que verdaderamente me han marcado en la universidad, porque son los que nos han formado verdaderamente y los/las que nos han demostrado lo importante que es la vocación y enseñar con el corazón, destacando especialmente a Virginia Alcaraz, Nuria Castro, Antonio Carmona, Mario Ferreras, Antonio Cárdenas, Vicente Llorent, Alfonso Álvarez-Ossorio, Alejandra Pacheco, Alejandro Gómez.

En tercer lugar, agradecer a mi familia todo el apoyo aportado, especialmente a mi madre y a mi hermana, mis apoyos incondicionales, las que me han agarrado de la mano y me han animado a seguir adelante día a día para que llegara a alcanzar mi meta, mi mayor sueño, ser maestra.

Agradecer también a Julia León, por su apoyo y ayuda constante y sobre todo a mis amig@s con los que he vivido estos cuatro años, los cuatro mejores años de mi vida, porque me han demostrado que los sueños existen, que hay que luchar por ellos, pero ¿qué mejor forma de hacerlo que juntos? Me han aportado risas, llantos, muchas veces peleas del mismo estrés, pero sin los/las que esto no hubiera sido posible.

Agradecer a mi tutora de prácticas Loreto Puente, la que me ha enseñado muchísimo, la que me ha marcado la mejor receta para ser una buena docente, la que me ha llenado de valores, me ha demostrado lo que es la vocación y me ha hecho ver que si te gusta tu trabajo no trabajarás ningún día de tu vida, la que me ha enriquecido a nivel profesional y personal y la que me ha enseñado que “nunca hay que olvidar que somos más valiente de lo que aparentamos, más fuerte de lo que creemos y más inteligente de lo que pensamos y todo corazón”. Ella, me demostró que “enseñar es dejar huella en la vida de una persona”. Ella me ha acompañado desde entonces en este camino y esto también se lo quiero agradecer.

Por último agradecer especialmente a Mónica Romero, “mi paisana”, mi mejor amiga, con la que he pasado desde el primer hasta el último día de facultad, con la que he compartido todos los momentos, porque piense en el momento que piense está en él, la persona que me ha dado la fuerza diaria para que no me rindiese. Agradecerle su amistad más sincera, su simpatía, sus gracias y sus anécdotas.

Gracias a todas estas personas el trabajo se ha hecho más llevadero y a estas personas les dedico todos mis triunfos, los que he conseguido y los que me faltan por conseguir, porque sin ell@s nada de esto hubiera sido posible.

RESUMEN

Los alumnos que se enfrentan por primera vez a la ortografía se guían por la pronunciación de las palabras para escribirlas. En el caso de Andalucía, como bien indica su nombre la variedad lingüística empleada es el andaluz. Los alumnos andaluces en las primeras edades piensan que las palabras se escriben tal y como suenan, lo que lleva a una gran confusión, ya que en cada provincia de Andalucía se habla de una manera con un acento diferente (algunos sesean, otros cecean). El fin principal de este estudio es conocer la percepción de los alumnos (un curso de cada nivel) y cuatro profesores de Lengua de los centros CEIP Miguel Hernández "La Cigüeña" y CEIP Júpiter acerca del andaluz y su posible repercusión en la escritura de los alumnos. Para ello hemos elaborado un cuestionario y dos entrevistas. Los datos obtenidos indican que en las primeras edades los alumnos no son conscientes de la diferencia entre el andaluz y el castellano. Es por ello que escriben tal y como hablan y cometen mayor cantidad de errores ortográficos, errores que decrecen o desaparecen conforme van siendo mayores, cuando toman conciencia de esa diferencia mediante la realización de actividades centradas en el trabajo de la ortografía.

PALABRAS CLAVE: dialecto, lenguaje hablado, ortografía, aprendizaje, comprensión.

ABSTRACT

The pupils who face for the first time the spelling guide by the pronunciation of the words to write them. In case of Andalusia, as good indicates his name the linguistic used variety is the Andalusian. The Andalusian pupils about the first ages think that the words are written as they sound, which leads to a great confusion, since in every province of Andalusia one speaks about a way with a different accent (some sesean, others lisp). The principal end of this study is know the perception of the pupils (a course of every level) and four teachers of Language of the centers CEIP Michael Hernández "The Stork" and CEIP Jupiter brings over of the Andalusian and his possible repercussion in the writing of the pupils. For it we have elaborated a questionnaire and two interviews. The obtained information indicates that in the first ages the pupils are not conscious of the difference between the Andalusian and the Castilian. It is for it that they write as they speak and commit major quantity of orthographic mistakes, mistakes that decrease or disappear as they are major, when they are aware of this difference by means of the accomplishment of activities centred on the work of the spelling.

KEY WORDS: dialect, spoken language, spelling, learning, comprehension.

-Traducido por El Mundo-

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	7
1. MARCO TEÓRICO	7
1.1. HISTORIA DEL ANDALUZ	7
1.2. LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA	8
1.3. LA NORMA LINGÜÍSTICA ANDALUZA: QUÉ ANDALUZ ENSEÑAR	20
1.4. LA MODALIDAD ANDALUZA Y LA ORTOGRAFÍA	23
2. OBJETIVOS	31
3. METODOLOGÍA	32
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	32
3.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	32
3.3. CONTEXTO	33
3.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	36
3.5. PAUTAS METODOLÓGICAS	38
3.6. PROCEDIMIENTO DE LOS DATOS	40
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	40
4.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ, “LA CIGÜEÑA” (BRENES) ...	40
PREGUNTA 1: ¿Qué lengua hablas?	40
PREGUNTA 2: ¿escribes de la misma forma en la que hablas?	41
PREGUNTA 3: ¿crees que influye tu forma de hablar en tu forma de escribir?	42
PREGUNTA 4: ¿te resulta difícil aprender Lengua en el colegio?	43
PREGUNTA 5: ¿consideras que la lengua que aprendes en el colegio es la misma que hablas diariamente?	44
PREGUNTA 6: ¿cuántos errores cometes al escribir?	45
PREGUNTA 7: ¿cuáles son tus errores más frecuentes a la hora de escribir?	47
PREGUNTA 8: escribe un texto de dos o tres líneas sobre lo que hiciste el verano pasado/escribe un texto de máximo 100 palabras sobre lo que hiciste el verano pasado.	48
4.2. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CEIP JÚPITER (SAN JOSÉ DE LA RINCONADA)	49
PREGUNTA 1: ¿qué lengua hablas?	49
PREGUNTA 2 ¿escribes de la misma forma que hablas?	50
PREGUNTA 3: ¿crees que influye tu forma de hablar en tu forma de escribir?	51
PREGUNTA 4: ¿te resulta difícil aprender Lengua en el colegio?	52
PREGUNTA 5: ¿consideras que la lengua que aprendes en el colegio es la misma que la lengua que hablas diariamente?	53

PREGUNTA 6: ¿cuántos errores cometes al escribir?	54
PREGUNTA 7: ¿cuáles son tus errores más frecuentes a la hora de escribir?.....	54
PREGUNTA 8: escribe un texto de dos o tres líneas sobre lo que hiciste el verano pasado/ escribe un texto de máximo 100 palabras sobre lo que hiciste el verano pasado.....	55
4.3. ENTREVISTAS.....	57
4.3.1 Entrevistas a cuatro profesoras de Lengua Castellana en el CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña”	57
4.3.2 Entrevista a cinco estudiantes del CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña”	58
4.3.3. Entrevistas a tres profesoras de Lengua Castellana del CEIP Júpiter	60
4.3.4. Entrevistas a seis estudiantes de Primaria del CEIP Júpiter	61
4.4. COMPARATIVA DE OPINIONES ENTRE EL PROFESORADO ENTREVISTADO DE AMBOS CENTROS (CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ “LA CIGÜEÑA” EN BRENES Y CEIP JÚPITER EN SAN JOSÉ DE LA RINCONADA)	63
4.5. COMPARATIVA DE OPINIONES ENTRE EL ALUMNADO ENTREVISTADO DEL CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ “LA CIGÜEÑA” Y EL CEIP JÚPITER.....	64
4.6 COMPARATIVA DE OPINIONES ENTRE EL ALUMNADO ENCUESTADO DEL CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ “LA CIGÜEÑA” Y DEL CEIP JÚPITER	66
PREGUNTA 1: ¿Qué lengua hablas?.....	66
PREGUNTA 2: ¿escribes de la misma forma en la que hablas?	67
PREGUNTA 3: ¿crees que influye tu forma de hablar en tu forma de escribir?	67
PREGUNTA 4: ¿te resulta difícil aprender Lengua en el colegio?.....	68
PREGUNTA 5: ¿consideras que la lengua que aprendes en el colegio es la misma que hablas diariamente?	69
PREGUNTA 6: ¿Cuántos errores cometes al escribir?.....	70
PREGUNTA 7: ¿cuáles son tus errores más frecuentes a la hora de escribir?.....	70
PREGUNTA 8: escribe un texto de dos o tres líneas sobre lo que hiciste el verano pasado/escribe un texto de máximo 100 palabras sobre lo que hiciste el verano pasado.	71
5. CONCLUSIONES	72
5.1LIMITACIONES DEL ESTUDIO REALIZADO	73
6. BIBLIOGRAFÍA.....	74
7. ANEXOS	76
ANEXO 1	76
ANEXO 2	77
ANEXO 3: ENTREVISTA AL PROFESORADO	78
ANEXO 4: ENTREVISTA AL ALUMNADO	79

INTRODUCCIÓN

La estructura que vamos a seguir para el desarrollo de este trabajo sobre “la influencia del andaluz en el aprendizaje de la ortografía de los alumnos de Primaria” está formada por cuatro partes. Primero y ante todo, hemos elaborado un resumen acerca de lo que vamos a tratar en este trabajo y hemos establecido los objetivos que pretendemos alcanzar. Posteriormente, hemos elaborado la fundamentación teórica o marco teórico, apartado en el cual analizamos los principales apoyos teóricos de distintos autores y diferentes obras a partir de los cuales afrontamos la realización de este trabajo. Primero es importante conocer el dialecto, su historia, lo que es la ortografía, el tratamiento de la ortografía en alumnos andaluces, los recursos que se utilizan, etc.

Una segunda parte es la metodología donde establecemos la muestra seleccionada para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación, los contextos de los centros donde hemos realizado los instrumentos de medidas, los instrumentos de medidas elaborados para llevar a cabo el trabajo. Hemos usado un estudio de casos en el que hemos hecho uso de entrevistas y cuestionarios. En cuarto lugar, hemos presentado los resultados obtenidos tras la recopilación de las respuestas del alumnado del CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña” y el CEIP Júpiter y en un último lugar, presentamos las conclusiones obtenidas de este trabajo y las propuestas de mejora para el futuro.

1. MARCO TEÓRICO

Para llegar a la influencia del andaluz en la ortografía de los alumnos, debemos conocer ante todo la historia del dialecto andaluz, sus características incluyendo los rasgos fonológicos propios de la modalidad lingüística andaluza, el habla andaluza incluyendo la norma, la influencia del andaluz en el entorno (sociolingüística andaluza) y así adentrarnos en la influencia del habla andaluza en la ortografía de los alumnos, atendiendo a su vez a los errores cometidos como consecuencia del andaluz y a posibles soluciones al respecto.

1.1. HISTORIA DEL ANDALUZ

Podemos comenzar haciendo referencia al dialecto andaluz, atendiendo al origen, la expansión y la evolución del mismo.

Andalucía es una región situada al sur de la Península Ibérica con más de 87000 kilómetros cuadrados que desde la prehistoria ha sido un territorio favorable para el asentamiento de pueblos de distinta raza, lengua y cultura. Hay varias civilizaciones como los tartesios, ibéricos y algunas regiones celta así como otros pueblos de origen mediterráneo que se verán atraídos hacia el sur oeste peninsular formando así las primeras áreas de alta cultura correspondientes a la protohistoria andaluza. Rafael Jiménez (1999), añade que la civilización tartésica ocupaba la Baja Andalucía y el Sur de Portugal y supuso la evolución de muchas culturas mediterráneas. Por la costa de Levante predominaba la cultura de los íberos. Al sur peninsular y en las costas

mediterráneas habitaron fenicios y griegos. En el 218 a.C., tanto los íberos como los tartesios son conquistados por el Imperio Romano con el cual se establece la lengua latina. En el año 711, con la invasión árabe la España musulmana se denomina Al-Ándalus, introduciéndose como lengua oficial el árabe junto a la cual encontramos también el mozárabe, el cual no tiene influencia en el dialecto andaluz, ya que los rasgos fonéticos del mismo se establecieron en el castellano antes de extenderse por Andalucía.

A partir del S.XIII se implanta el castellano en tierras andaluzas, proceso que no tendrá fin hasta la incorporación del reino de Granada a la organización de Castilla. De la evolución del castellano, surgen las primeras variante del andaluz Con el descubrimiento de América Andalucía contribuye al número de colonos que marchan hacia tierras americanas. La ciudad de Sevilla se convierte durante los siglos XVI y XVII en el centro irradiador de la empresa americana desde donde se expande la nueva modalidad del español, quedando la variedad lingüística andaluza establecida en el siglo XVI, aunque no podemos hablar de modalidad andaluza o dialecto andaluz hasta los siglos XVII y XVIII, fechas en las que encontramos los principales rasgos fonéticos. Desde entonces hasta ahora apenas se ha visto alterada. Actualmente, el andaluz, forma una de las variedades lingüísticas más importantes dentro del español, la cual presenta unos rasgos fonológicos, sintácticos y léxicos peculiares que hacen que la identifiquemos con facilidad.

Según Rafael Cano (2000), existen dos hipótesis históricas acerca del origen de la modalidad andaluza: las que no son aceptadas y las que son aceptadas hoy día.

La discrepancia existente en la lingüística andaluza es un proceso diferencial procedente del interior del castellano trasplantado a Andalucía por los despobladores que acudieron a ella tras la Reconquista. Dicha diferenciación queda justificada por las circunstancias históricas y sociales que vivió Andalucía en los siglos finales de la Edad Media y en el comienzo de la Edad Moderna. En dicha Andalucía se apreciaba una gran movilidad de la población, una constante actividad bélica con los musulmanes de Granada y un desarrollo de importantes focos urbanos destacando el de Sevilla y más tardíamente Granada. Según Rafael Cano (2000), debido a esta situación de movilidad donde se puede ver a gente de diversos orígenes, no resulta extraño la producción de simplificaciones del idioma siendo un ejemplo la confusión entre ces y eses además de otros cambios procedentes de Castilla donde se produjeron arcaísmos, con lo que se constituyó una forma de hablar con rasgos diferentes al castellano primitivo.

1.2. LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA

Según Rafael Jiménez (1999), el andaluz divide nuestra región en dos áreas: la Andalucía Occidental (Huelva, Cádiz, casi toda Sevilla, el Oeste de Córdoba y parte de Málaga), donde se mantiene el sistema vocálico castellano y la Andalucía Oriental (Jaén, Granada, Almería, gran parte de Málaga y casi toda la provincia de Córdoba).

Narbona et al. (1998), afirman que el sistema vocálico ocupa todo el oriente andaluz, es decir, Jaén, Granada, Almería, casi toda la provincia de Córdoba, destacando además zonas concretas del este de Sevilla, como la Puebla de los Infantes o Marinaleda.

Ropero Núñez (2012) distingue también dos áreas lingüísticas andaluzas: la occidental, la cual comprende las provincias de Huelva, Cádiz, Sevilla, Córdoba y Málaga, y la oriental que comprende las provincias de Jaén, Granada y Almería. Cada una de estas dos áreas tiene unas características peculiares:

La Andalucía Occidental se caracteriza por la aspiración de la –s implosiva al final de sílaba o palabra, por ejemplo, “vieneh despuéh por viene después”. También se suele usar el pronombre personal sujeto ustedes “ustedes tenéis”, el diminutivo en –ito, -illo, y el uso de un léxico específico en las provincias occidentales, por ejemplo “almoraduj, copa, picadillo...”.

Por otra parte la Andalucía Oriental, se caracteriza por la sustitución de –s por una abertura vocálica “viene depue”, se prefiere la forma “vosotros” a “ustedes”, se usa el diminutivo “-ico” y se usan léxicos como “brasero, pipirrana...”.

Narbona et Al. (1998), consideran que la transformación lingüística se dio en Andalucía a mediados o finales del siglo XIV, aunque no se puede determinar con exactitud. Pero, no todos los cambios se produjeron en el mismo período ni al mismo ritmo. Por ejemplo, las alteraciones fonéticas como el ceceo y el seseo, surgieron antes. Se establecen los siglos XVII o más tardíamente el XVIII como posibles fechas que simbolizan la culminación de la modalidad andaluza tal y como la conocemos hoy día.

Para poder determinar las formas lingüísticas propias del andaluz, hay que tener en cuenta tanto lo que es el andaluz, sus rasgos característicos primitivos y actuales, debido a que los rasgos primitivos pueden haber sido en un pasado formas propias del español.

Lo que realmente ha provocado la separación del andaluz y el castellano son las formas de carácter fonético, debido a que resulta más fácil seguir su evolución a lo largo del tiempo apreciando los resultados en zonas diferentes. Es aquí donde podemos destacar la importancia de la ortografía, ya que es a través de ella como se observan las innovaciones fonéticas. Para poder apreciar las alteraciones hay que tener en cuenta los hábitos gráficos de la época medieval y posterior. También es importante tener en cuenta la forma del aprendizaje de las palabras, puesto que además de la escritura se aprendían y se aprenden por el oído y para escribirlas la forma de guiarse era mediante la pronunciación. Otras palabras se aprendían mediante la vista, lectura, mediante la imagen gráfica.

El primer rasgo fonético al que haremos referencia será al ceceo-seseo.

Narbona et al. (1998), hace referencia en primacía al ceceo y seseo, destacando a

Antonio de Nebrija quien vivió grandes períodos de aprendizaje y enseñanza en la capital sevillana y quien considera que la pronunciación de la s como c se debe a la ausencia del frenillo en la lengua, es decir, a un defecto fisiológico, aunque no considera este rasgo como propio de la modalidad andaluza. Bien es cierto que Antonio de Nebrija hace referencia a su tierra natal incluyendo vocabulario propio de esta como “orosuz” (regaliz).

Según Narbona et al. (1998), la modalidad andaluza queda definida a partir del castellano antiguo, con lo que partiremos de la Edad Media, época en la que encontramos cuatro sonidos muy bien diferenciados:

- El que aparecía en plaça, braço, açucar, çiento (ciento), merçedes, era un sonido fuerte emitido con la lengua entre los dientes, como –s-.

- El sonido que se encontraba en decir, vezino, onze, amenaza, pozo, era muy parecido al anterior, pero sonoro, es decir que se producía vibración al ser pronunciado.

- La s era igual a la castellana de hoy, era emitida con la lengua dirigida hacia los alvéolos no hacia los dientes. Se escribía igual que hoy pero entre vocales se escribía –ss- (saber, pensar, pasar, ossos).

- Había una -s sonora que sólo se daba dentro de una palabra y entre vocales y se escribía con una sola s (casa, rosa, pesar).

Esta percepción de la –s duró se mantuvo hasta el siglo XVI, cuando se produjo la distinción castellanas entre el sonido escrito ce, ci, z y s.

En el siglo XIII, los sonidos medievales (ce, ci, c y z) se aflojaron siendo pronunciados como una -s pronunciada hacia los dientes, lo que fue modificado por los castellanos que la convirtieron en lo que hoy día son ce, ci y z, un sonido pronunciado con la lengua planada y asomando entre los dientes haciendo una mejor distinción con respecto a la -s pronunciada cerca con la lengua cerca del paladar. En Andalucía, en concreto en el Valle del Guadalquivir, es decir en el antiguo reino de Sevilla, los hablantes no mantuvieron esta distinción que les permitía diferenciar palabras como casa, caza, ciervo y siervo, lo que llevó a que la –s se pronunciara con la lengua entre los dientes, con lo que la convergencia de sonidos fue inevitable y el habla de Sevilla quedó con un sonido menos. Esto lo vemos en palabras como cazo y caso, maza y masa las cuales se pronuncian de igual forma en esa zona andaluza.

Narbona et al. (1998) afirman que el ceceo y el seseo tienen el mismo origen, siendo esta una forma de emitir el mismo sonido el cual se corresponde a los dos que el español normativo sigue escribiendo hoy día con c, z/s.

En Andalucía no existe la -s castellana a excepción de la zona norte y este de la región. Se llama seseante a la fonética de la ciudad sevillana y otros lugares de

Andalucía como la occidental y oriental que pronuncian palabras como ciento y santo con una -s muy dental. Sin embargo el ceceo es la pronunciación de todo en algo parecido a la c, z con posicionando la lengua de forma aplanada sin asomar la punta por entre los dientes.

Narbona et al. (1998) establecen dos cuestiones ante este rasgo fonético del ceceo-seseo: ¿de dónde proceden esas articulaciones?, ¿cuándo y cómo se configuraron? Ante ambas cuestiones destacan dos aspectos concretos que derivan de un proceso histórico que llevó a la distinción de c, z = s:

-Los sonidos derivados de los antiguos escritos con c, ç, z por un lado, y s por otro lado se mantuvieron en Andalucía. El uso de uno por otro llevó a la diferencia de hablantes y zonas ceceantes y seseantes, pasando la -s a ser emitida hacia los dientes adoptando la articulación antigua del sur de España.

-Todas las articulaciones de s, tanto ceceantes, seseantes e intermedias proceden del sonido antiguo que el castellano antiguo escribía con -c,-ç y -z, cuya articulación fue cambiando y encontramos varias, agrupadas en función de las características y sonidos castellanos como ceceo y seseo.

Con respecto al rasgo fonético del ceceo-seseo podemos destacar también a De Mena (1981), quien se centró en la pronunciación sevillana y estableció la cuestión de ¿cómo se pronuncia la C: como Z o como S? Para buscar respuesta a esta pregunta, realizó primero una distinción, ante la cual encontró pueblos en Sevilla que son ceceantes y pueblos seseantes.

Por ejemplo, en Utrera la “C” se pronuncia como “Z”, todo ello desde la percepción de Manuel Morales, en concreto, de su estudio “La Fonética en la Feria”. Morales añade que la “S” también se pronuncia como “Z”, pero con una ligera dentalización. A modo de ejemplo, la palabra casino no se pronuncia “cazino”, sino “cadzino”. Existen además otros pueblos próximos a la capital donde predomina el “seseo”, es decir, la conversión en -s de todas las “C” y “Z”, destacando las ejemplificaciones de “asúcar” y “aseite”.

El habla sevillana tiende al uso de una uniformidad fonética de las tres letras “C”, “S” y “Z”, constituyendo un único fonema que puede ser de tres tipos:

-Convertir las tres letras en un único fonema interdental fricativo, similar a la “Z” castellana.

-Convertir las tres letras en un único fonema alveolar fricativo, similar a la “S” castellana.

- Convertir las tres letras en un único fonema interdental-dental fricativo similar a la DZ castellana.

Por lo tanto, en el habla sevillana hay tres tipos de pronunciación de dichos fonemas: el ceceo convirtiendo todas estas letras en “Z” (presente en la zona de Morón de la Frontera y en Lebrija), DZ (presente en la zona de Utrera) y Seseo o pronunciación de la S en Sevilla Capital y Lora del Río.

Otro de los rasgos fonéticos de la modalidad lingüística andaluza son las aspiraciones. Según Narbona et al. (1998), las aspiraciones constituyen uno de los rasgos fonéticos más llamativos en los andaluces, en situaciones en que estos establecen sonidos aspirados, es decir, emitidos con el ruido procedente del paso del aire por la faringe o laringe.

El primero de los sonidos aspirados y el más antiguo es aquel en el que la aspiración se produce en las palabras que comienzan por –h o con –h interior, lo que se puede oír en palabras como hierro, humo, hembra, higo, dehesa, moho. Esto proviene de dos –h presentes en la lengua latina: la –h aspirada que era una f presente en palabras como férreo, fumar, femenino, y la otra era una –h que no se pronunciaba. El castellano primitivo fue el que convirtió la f en sonido aspirado.

Lo segundo a destacar es que lo que resulta más relevante de la conservación del sonido –h es que este atrajo un nuevo sonido en los siglos XVI y XVII que fue el sonido “jota” que aparece en gente, mujer, hijo y que se produce con una fuerte fricción en la garganta. Este sonido de “jota” es muy reciente en castellano. Se adquieren entonces dos sonidos en el siglo XVI: uno sordo (el que se escribía con –X como baxo, páxaro o Xerez) y sonoro, la de las letras –j o –g de hijo, mujer o mujer, Jaén. Ambos sonidos llegaron a confundirse a finales de la Edad Media y el siglo XVI pasando a pronunciarse como la “jota” de hoy. Fue un proceso bastante tardío puesto que en el siglo XVII aún se seguía haciendo uso del sonido palatal –X. En ese mismo siglo se logró la implantación definitiva de la “jota”. El sonido “jota”, sustituyó a la –h aspirada, intercambiándose en algunas zonas, con lo que se llegó a escribir hentil por gentil, joya por hoy, baho por baxo.

En el siglo XVII, los gramáticos, andaluces y no andaluces, identifican a los sevillanos como confundidores y trocadores no sólo de c y s, sino también de h y x, g, j.

La tercera fuente de las aspiraciones andaluzas es la –s en posición final de sílaba y de palabra. Se da tanto la aspiración como la pérdida de la –s en posición implosiva. Este fenómeno es el que abarca en toda Andalucía y en diversas zonas de España, además de ser un fenómeno que se da en distintos momentos históricos de las lenguas indoeuropeas. Se trata de un fenómeno que puede aparecer de diversas formas según la posición y las zonas en las que esté presente y consiste según los testimonios andaluces en no escribir la s implosiva o escribirla donde no corresponde. La s implosiva a menudo se aspira, lo cual viene reflejado en una farsa religioso-pastoril, “la infancia de Jesu-Christo, 1784”, obra de Gaspar Fernández y Ávila que recoge el habla

rural de los montes de Málaga, donde se ve la aspiración de la –s al final de palabra, ante palabra que empiece por vocal pero escribiendo esa -s como marca de plural, por ejemplo, jojos, jorejas. Finalmente, también podemos encontrar la aspiración de la –s al comienzo de la palabra o entre vocales, por ejemplo, nojotros, no necesitamos jeso.

Ante este rasgo fonético característico del habla andaluza, De Mena (1981) establece tres formas distintas de encontrar el sonido “h”:

- 1) “H” sonora procedente de la “f” latina como “dame un kilo de jaba por dame un kilo de habas”, “me gusta esa jembra por me gusta esa hembra”.
- 2) No siempre la “h” es sonora, también podemos encontrar la “h” muda cuando ante esta hallamos una “l”. Por ejemplo, “el’ombre tiene razón”.
- 3) La h también se aspira cuando encontramos “s” en las sílabas inversas como “ehtómagο por estómagο”.

Dentro de los rasgos fonéticos también es importante hacer referencia a la ll y a la y, rasgo que nos explican Narbona et al. (1998), lo que denominamos yeísmo. Es en el siglo XVIII, donde encontramos más confusiones entre ll o y sobretodo, en escritos andaluces.

Dentro del yeísmo encontramos la teoría del yeísmo sevillano, propuesta por De Mena (1981), el cual propone dos explicaciones: la primera de ellas basada en la forma de articulación, la posición de la lengua. Para la ll sevillana alargamos y adelantamos la lengua y para la castellana, los bordes laterales de la lengua contactan con la cara interna de las mejillas.

La –ll castellana procede del latín, en concreto, de grupos consonánticos como PL (pluviam que da lugar a lluvia), CL (clammare que da lugar a llamar) y FL (flamma que da lugar a llama). También podemos encontrar la unión de la consonante l y la vocal i como li (folia) y en orden inverso, i delante y l detrás (sibilare, chillar). Según De Mena (1981), cada clase social pronunciaba las palabras de forma distinta, ya que las clases cultas hacían uso de la pronunciación latina (flama) y las populares decían llama. Hay que tener en cuenta que cuando el castellano llega a Sevilla en 1248 con el ejército de San Fernando, aún se encontraba el castellano en formación, lo que generaba inseguridad en el pueblo sevillano con lo que estos adoptaron las formas latinas en lugar de las populares y es por ello que decían y aún siguen diciendo “flama” tanto para el calor que emite la candela o brasero, así como para referirse al calor que emite el sol en verano.

En otras ocasiones, según De Mena (1981), los sevillanos prefirieron no hacer uso de ninguna de las formas (ni de la forma latina ni de la popular), sino que optaron por palatalizar, es decir, alejarse de la consonante y convertir la -i en semivocal, una semivocal reforzada presente en palabras como “poyo”, “oye”, donde podemos observar que la ll se convierte en y.

El yeísmo está extendido por toda Andalucía, pero no alcanza la totalidad. Se da en mayor proporción en las provincias occidentales como Sevilla, Cádiz y Málaga. En Córdoba, encontramos algunos restos así como también lo encontramos al nordeste de Almería, debido a la influencia del habla de Murcia. En Cádiz el yeísmo es escaso, predominando sólo en el este y en Jaén solo hay algún caso aislado situado al sudeste.

Además de estos tres principales rasgos fonéticos podemos encontrar otros, los cuales son definidos por De Mena (1981) que hace una distinción del comportamiento de las vocales y las consonantes en el habla sevillana:

- La vocal A tiende a absorber las demás vocales (e, i, o, u) y la podemos considerar como la dominante sonora. Esto queda reflejado en expresiones coloquiales como “Vamos a’mpezar”, “se comieron la’scarola”, “barre con l’scoba”, “se le ha’scapao el burro”, me s’ha olvidao, “eso se lo habrá’ maginao usté”, “yo no l’había visto”, “Viva er Betis m a’nque pierda”.

- La vocal E tiene un carácter inestable, porque desaparece con frecuencia si se encuentra en contacto con otra vocal (“Pr’ocuparse por preocuparse”, “r’union por reunión”) e incluso se convierte en otra vocal distinta (“Aspérame por espérame”).

- La vocal I aún está en evolución, aparece convertida en el habla sevillana, por ejemplo se dice vedriao en lugar de vidriado. Esta vocal cuando ocupa una posición inicial, constituye una sílaba directa con la consonante que la sigue. Por ejemplo, “Pedro s’ha dí a Córdoba”. La vocal I en posición final, puesto que no se puede unir a otra consonante posterior a ella, ante el miedo de perderse, crea una -n, por ejemplo, “asín por así”.

- La vocal O es la más estable, aunque algunas veces es absorbida por la vocal siguiente, por ejemplo, “esto me l’ha dicho Juan”.

- La vocal U, puede convertirse en consonante (“artomóvil”) o incluso llegar a desaparecer (“a’tomóvil”).

- La consonante B se confunde con bastante frecuencia entre los andaluces. Esto se debe a un antecedente fonético. De Mena (1981), establece la probabilidad de que los tartesios entre otros, desconociesen la diferencia entre B y V, de ahí que tuvieran un solo fonema fricativo labial que aún mantienen las hablas andaluzas. Además podemos encontrar textos andaluces de la Edad Media donde hay frecuentes faltas de ortografía debido a la no distinción entre ambas consonantes. La B sevillana se convierte en G ante el diptongo UE (“agüelo por abuelo”, “güeno por bueno”, “guerta por vuelta”). Esto mismo ocurre con la vocal O (“gomitar por vomitar”). La B antecedita de S se convierte en F (“efaratar por desbaratar”).

-La consonante D cuando ocupa una posición inicial desaparece si va seguida de vocal E, por ejemplo, “esagradeció por desagradecido”, “esaborió por desaborido”, “esmoreció por desmorecido”. La D desaparece ante la consonante R en sílaba final terminada en E, como ocurre en “pare por padre”, “mare por madre”. La D desaparece en todas las terminaciones –ada, -eda, -ida, -oda, -uda, -ado, -edo, -ido, -odo, -udo. Esto último lo podemos ver reflejado en ejemplos como “ná por nada”, “monea por moneda”, “podría por podrida”, “moa por moda”, “desnúa por desnuda”, “soldao por soldado”, “deo por dedo”, “vestío por vestido”, “tó por todo”, “núo por nudo”. Esto también ocurre en los infinitivos como “poar por podar”, “muár por mudar”.

-La consonante F tiende a convertirse en J suave, la cual tenemos presentes en palabras como “juerza por fuerza, jumar por fumar, juera por fuera”.

-La consonante G tiende a desaparecer relajándose lo que vemos en palabras como “aujero por agujero”, “auja por aguja” e incluso a cambiarse por otra consonante, lo que vemos reflejado en palabras como “abuja por aguja”, “abujero por agujero”. Según De Mena, J.M. (1981), las clases campesinas optan por la desaparición de la “g”, mientras que las clases bajas de las ciudades cambian la “g” por la “b. Cuando la g va ante “l” o “r”, rasgo presente sobretodo en la gente del campo quienes dicen “licerina en lugar de glicerina”. También podemos encontrar la conversión de “g” en “c” como vemos en “acrio en lugar de agrio”.

-La consonante J, tiende a relajarse cuando va entre dos vocales “la mu’er de Pedro” convirtiéndose en una consonante muda. También podemos encontrar la “j” suprimida en final de palabra como por ejemplo “relo” por reloj.

-La consonante L, en el habla sevillana experimenta ciertos cambios como pueden ser:

1. La conversión en “r” en las sílabas inversas al principio de palabra sea cual sea la vocal que la acompaña: con vocal a (arboroto, Arcalá, Armendro), con vocal e (Ervira), con vocal i (irván por Hilván), con vocal o (orviá por olvidar), con vocal -u (último por último).
2. Conversión en “r” no sólo en el artículo “el”, sino también en sus contracciones como “al” y “del”, lo cual podemos ver reflejado en expresiones como “er pan por el pan”, “der campo, por del campo”, “ar salí, por al salir”.
3. Duplicación del valor fonético cuando la palabra que sigue al artículo comienza por vocal, por ejemplo “el lotro, por el otro”.
4. La desaparición de la “l” en final de palabra aguda como por ejemplo, “dedá, por dedal”, “peregí por peregil”.

Según Narbona et al. (1998), la -l desaparece cuando antes de ella hay presente una vocal por ejemplo, “papé por papel”.

-La consonante M en el habla sevillana tiende a desaparecer cuando ocupa una posición inicial en la palabra, por ejemplo, “omá por mamá”. En ocasiones, la “m”, en interior de palabra tiende a reforzar su valor convirtiéndose en una labial más fuerte “mb” lo que es propio del medio rural. Esto se ve reflejado en palabras como “cambion por camión”, “combeta por cometa”. En el medio popular urbano, la “m” pierde su valor en posición anterior a “b” y “p” convirtiéndose en “n”, por ejemplo, “calanbre por calambre”.

-La consonante N tiende a desaparecer (moja por monja), relajarse o sustituirse por otra consonante (mos vamos por nos vamos).

-La consonante Ñ, en las zonas rurales del habla sevillana, no se escribe con “ñ”, sino que se sustituye por la sílaba “ni”, lo que queda reflejado en el uso de “ninio por niño”.

- La consonante P, a veces, desaparece por a vocal O, por ejemplo “opá por papá”. La “p” se mantiene estable ante “l” y “r” no sufriendo ningún tipo de alteración, lo que está reflejado en palabras como plato o primo.

- La consonante R en el habla sevillana desaparece en la totalidad o en parte en el interior de la palabra cuando va seguida de “g” y “j” como por ejemplo “bi’gen por virgen”, “ta’jeta por tarjeta”. La “r” cede su valor a la “n” con lo que el grupo “rn”, se convierte en “nn” (“la canne por la carne”). Además, la “r” desaparece al final de la palabra tanto si se trata de un infinitivo verbal como si no, por ejemplo, “comé por comer”, “calo por calor”, “ma por mar”. Excepcionalmente, la “r” al final de palabra aguda se convierte en “n”, por ejemplo “mejon por mejor”.

-La consonante S, nos lleva al error de que al suprimir la “s” final del artículo, se suprime la “s” inicial del sustantivo, lo que viene reflejado en “andalia por sandalia”.

-La consonante T, sufre alteraciones si se encuentra antes de “b” convirtiéndose en “r”, por ejemplo, “furbo por fútbol”. También la “t”, es suprimida por los sevillanos o convertida en “h”, lo que vemos en palabras como “Llobregah por Llobregat”

-La consonante V, a veces, desaparece al principio de palabra si esta va precedida por un artículo plural o pronombre plural, por ejemplo, “nos vamos se convierte en nos amos”.

-La consonante X, no existe en el habla sevillana, con lo que es sustituida en la mayor parte de los casos por “s”, con lo que “extranjero se dice extranjero”.

-La consonante Z, además de lo visto en el ceceo-seseo, se suprime o se convierte en h sonora en final de palabra, por ejemplo, “la lu por la luz”, “maih por maiz”.

De Mena (1981) realiza también una distinción del comportamiento de los grupos de dos o más consonantes, entre los cuales distinguimos el grupo “sb” el cual se convierte en “f” (defaratar por desbaratar), “lc” que sufre la supresión de la “l” y más tarde de la “c” (palodulce da paloduz y más tarde palodú), “sg” que se convierte en “h” sonora o “j” suave (rasgo por rajo, disgusto por dijusto), “zc” convirtiéndose la “z” en “h” y manteniéndose la “c” formándose el grupo “hc” (conozco-conosco-conohco), “zg” tiende a convertirse en “h” fuerte (noviazgo-noviahgo), “gm” y “gn”, grupos en los que la “g” se convierte en “r”.

Centrándonos en el habla sevillana, ya que los colegios que visitaremos para realizar la metodología son sevillanos, vamos a destacar los fenómenos o alteraciones del habla andaluza destacados por De Mena (1981), como son las figuras por adición (prótesis, epéntesis, paragoje), metátesis y transposición y figuras por supresión (aféresis, sincopa, apócope), muy importantes para una mejor comprensión del habla andaluza. Den

La prótesis consiste en la anteposición de la vocal A las sílabas que empiezan por “ce”, “se” y “ze”, lo que viene reflejado en palabras como “aserrín por serrín”, “asentarse por sentarse”. La A también se antepone a palabras que empiezan por “r” que hace que se convierta en “rr” (“arrodear por rodear”), así como también se antepone a las palabras que empiezan por “l” (“aluego por luego”) y a algunas palabras que comienzan por “m” (“amoto por moto”).

De Mena, J.M (1981), destaca principalmente la prótesis de la “s”, la cual considera que es la más común, lo que viene ejemplificado en “sentrañas por entrañas”, “sojos, por ojos”. Otra prótesis común es aquella basada en la adición de la sílaba “es”, lo que queda reflejado en palabras como “estijeras por tijeras”.

La epéntesis es una figura de adición, consistente en añadir “n” a las palabras que empiezan por “irr”, detrás de la vocal inicial, por ejemplo, “inrrresponsable por irresponsable”. También se añade “n” entre las sílabas “te” y “ce” o “ci”, por ejemplo “montensión por montesión”. Podemos encontrar la epéntesis de la “m” en palabras como “trompezar por tropezar”.

La paragoje es otra figura de adición, consistente en añadir una “s” formando falsos plurales en formas verbales compuestas que se intentan concordar con el sujeto. Por ejemplo “nosotros hemos comprados”.

Según De Mena (1981), la metátesis consiste en cambiar una letra por otra, como ocurre con la “l” y la r, por ejemplo, “arboroto por alboroto”. La transposición es el

cambio de posición de una letra dentro de la palabra como “Grabiel por Gabriel”, “nadie por nadie”.

Entre las figuras por supresión, destacan la aféresis, consistente en la supresión de una vocal inicial por la vocal de la palabra anterior, por ejemplo, “La’scalera por la escalera”.

Otra figura de supresión es la síncope, lo que está reflejado en “bajo roando por bajó rodando”, “estaba suando por estaba sudando”, “pograma por programa”. La síncope más común es la supresión de la “D” en las terminaciones –ado, –ada, –edo, –ida, –ido, –uda, –udo, lo que queda reflejado en “soldao por soldado, deo por dedo, vendió por vendido, mua por muda”.

Por último, destacar la apócope, figura que De Mena (1981), presenta de tres formas:

- La pérdida de todas las letras consonantes finales de palabra aguda, excepto la “n”, por ejemplo, “ventiladó por ventilador”, “Tomá por Tomás”.
- Se pierde la sílaba final entera en las palabras para, cada, nada y casa. Esto se ve reflejado en expresiones como “voy en ca mi madre”, “ca uno es ca uno por cada uno es cada uno”, “aquí no pasa na por aquí no pasa nada”.
- Las palabras llanas que terminan en “ada”, pierden su última sílaba y quedan convertidas en palabras agudas, por ejemplo, “Graná por Granada”, “pomá por pomada”, “puñalá por puñalada”, “retratá por retratada”.

Narbona et al. (1998), presentan varios rasgos del habla andaluza de carácter vulgar, como es la supresión de determinados sonidos entre dos vocales en el interior de palabra, lo que afecta especialmente a las consonantes –d, –g, y –r.

La pérdida de la –d de los participios en –ado es un fenómeno general en casi todas las regiones.

La pérdida de –d en terminaciones en –ado, es más común en comunidades rurales, en sujetos de edad media o avanzada y escasa o nula instrucción. La restitución de la –d se produce cuando el hablante se va acercando a lo que él mismo considera la forma ideal de hablar.

Una vez descritos los rasgos fonéticos característicos de la modalidad lingüística andaluza, resulta importante conocer los rasgos más concretos que utilizan las personas de diversos lugares y situaciones socioeconómicas, lo que como futuros docentes, nos va a facilitar el conocimiento del entorno escolar. Es por ello, por lo que resulta relevante conocer las actitudes sociolingüísticas de los hablantes andaluces. Camacho et al. (1985), es partidario de que los andaluces debemos pronunciar a la andaluza, tanto en público como en privado, ya sea para cantar una saeta, un villancico, recitar un sermón en una Iglesia o un discurso en un Congreso, ante lo cual nos presenta dos razones: la primera razón, es porque la pronunciación andaluza no es ni mejor ni peor que la castellana y la segunda razón, porque pronunciar de forma castellana sería alejarnos de nuestro terreno. Es por ello, que Camacho et al. (1985),

nos justifica que la perspectiva de que los andaluces hablamos “mal” se debe a que la pronunciación andaluza está determinada por el prejuicio ortográfico, que consiste en la idea de que una persona pronuncia mejor cuanto más se acerca su habla a la ortografía vigente. Pero si seguimos esta visión, los ingleses pronunciarían mal, porque la correspondencia entre pronunciación y ortografía no tienen nada que ver al igual que pasa con los franceses, los cuales pronuncian “ua” donde escriben “oi” como ocurre en “le poisson”, con lo que los podemos pensar que esto es lo que hacemos los andaluces, aceptamos la ortografía general, aunque pronunciemos las letras de una forma determinada.

Ropero Núñez (2012) definen el habla andaluza caracterizada por tres aspectos principales: fónicos, morfo-sintácticos y léxico-semánticos. Los fónicos son exactamente iguales a los que han quedado definidos anteriormente por Narbona et al. (1998) y De Mena (1981). Según Ropero Núñez (2012) no existe una morfo-sintaxis andaluza específica, lo que no quiere decir que no haya rasgos gramaticales característicos de las hablas andaluzas. “En términos estrictamente lingüísticos, no cabe hablar de una sintaxis propia de las hablas andaluzas, lo que no impide reconocer que los andaluces explotan y dotan de particulares valores expresivos a ciertos procedimientos gramaticales” (Narbona, 1989, p.55).

Ropero Núñez, M. (2012), afirma que muchos de los rasgos gramaticales característicos del andaluz son resultado o consecuencia de los cambios producidos en el plano fónico. Con respecto al nivel léxico-semántico, Ropero Núñez (2012), afirma que es el más complejo, pero que dentro de esa complejidad, existe un vocabulario común que permite la fácil comunicación entre los hablantes andaluces. La diversidad de usos léxicos entre pueblos, comarcas y provincias andaluzas no debe ser un factor de dificultad para la comunicación entre los hablantes.

En el caso de que exista dificultad comunicativa, Ropero Núñez (2012) propone como solución un uso generalizado del léxico por ejemplo, usar palabras como “búcaro, picadillo, churros” o recogiendo información mediante preguntas como ¿qué es un pirulo?, ¿Qué significa piriñana? ¿Qué son los jeringos?

Según Ropero Núñez (2012), aquellos que han realizado un estudio del léxico andaluz saben que el vocabulario usado en Andalucía, coincide con el de la lengua española. De hecho, Fernández Sevilla (1975) afirma que el andaluz contiene muchos elementos característicos del castellano.

Un ejemplo de la riqueza léxica que tenemos en Andalucía la establecen Alvar et al. (1961) en *el Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*. Por ejemplo, la ensalada de tomate, pimiento, cebolla, pepino..., aliñada con aceite, vinagre y sal se le llama en Andalucía Occidental “picadillo” y en Andalucía Oriental “pipirrana”. Otro ejemplo, serían las “gachas”, llamándose en Huelva, Sevilla y Cádiz “poleás” y en Granada y Almería “tarbinas”.

Según Narbona et al. (1998), en Andalucía no todos tienen el mismo dominio de la lengua, ni la misma capacidad para servirse como forma de expresión y comprensión de los mensajes que reciben. Las diferencias entre los hablantes no sólo derivan de la instrucción recibida. Muchas veces, nos sorprendemos y en ocasiones, no nos reconocemos cuando nos escuchamos en una grabación o cuando transcribimos gráficamente, haciendo el uso del andaluz siempre que las situaciones, condiciones y circunstancias nos lo permitan.

1.3. LA NORMA LINGÜÍSTICA ANDALUZA: QUÉ ANDALUZ ENSEÑAR

Como toda variedad lingüística, la modalidad andaluza puede ser caracterizada por una norma. Alvar (1982), establece una doble conceptualización de la norma:

- La norma como ideal de buen uso, constituida por el conjunto de rasgos lingüísticos que la comunidad de hablantes considera como los “mejores”, basándose en criterios de corrección idiomática o de prestigio social.
- La norma como uso habitual, configurada por los rasgos comunes y más generalizados entre los hablantes.

Según Carbonero Cano (2003), podemos hablar de la generalización de la norma. La norma andaluza sin que sea una oposición para la norma general del español ni cause la eliminación de otras normas regionales y sus normas locales. La norma se define como los rasgos lingüísticos generalizados y predominantes de los hablantes que la integran.

Hay un conjunto de razones que avalan la necesidad de conocer, establecer y valorar la norma lingüística andaluza. Para Carbonero Cano (2003), estas razones son tres:

- Políticos-sociales: El Parlamento, la televisión autonómica o el distrito único universitario requieren que en los usuarios de la lengua haya unos rasgos que sean de uso culto sin llegar a la pérdida o alejamiento de su identidad cultural.
- Psicológicos-pedagógicas: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela ha de partir del habla materna, así como del entorno del niño para llegar en etapas sucesivas a un mayor dominio en la lengua ejemplar. Para ello es necesario ir subiendo escalones, con lo que primero habrá que pasar por las normas locales y generales para llegar a la norma regional y a partir de ahí dirigirnos a la norma general del español.
- Dialectales y sociolingüísticas: la lengua es una realidad que va de lo uno a lo múltiple, de lo que es común para todos a lo que es diferente para cada individuo o situación. El observador, estudioso o investigador es el que se sitúa en un nivel u otro.

Camacho et al. (1985) establecen un concepto de norma girando en torno a tres criterios fundamentales: histórico, social y cultural.

En el contexto histórico, la norma va evolucionando y uniformando las diversas variedades de la lengua hablada. Además las características del andaluz proceden de la evolución del español medieval al español moderno (seseo, ceceo, yeísmo y aspiración). Socialmente, la norma se configura en torno al ideal lingüístico presente en cada comunidad. Finalmente, el criterio cultural se halla sujeto a factores sociales. Sevilla es un centro donde se conforman y deciden determinados usos del habla andaluza.

Según Carbonero Cano (2003), los rasgos que son mayormente aceptados por la sociedad son aquellos que comparten los andaluces. Es necesario plantearse la adecuación de la norma andaluza al contexto didáctico, la existencia de una norma lingüística en la escuela tal y como aparecen en los textos legales destacando el Decreto por el que se establecen las enseñanzas de la Educación Primaria en Andalucía, establece un objetivo basado en comprender y expresar mensajes orales y escritos en castellano prestando atención a las intenciones y contextos de comunicación y las peculiaridades del habla andaluza, objetivos que tienen que ir unidos al conocimiento y uso del habla andaluza como medio de expresión en la comunicación habitual.

Según Carbonero Cano (2003), la norma debe ser flexible, por el hecho de que el conocimiento de una norma andaluza no es una influencia para la norma general del español, sino un enriquecimiento, ya que a través del conocimiento de ambas normas, el alumno llega a conocer las características regionales y elegir la forma de hablar que le resulte más adecuada en función del contexto socio-geográfico en el que se encuentre.

Pedro Carbonero Cano (2003), considera que debemos establecernos una pregunta ante el trabajo en el aula la cual consiste en cuál es el objetivo del profesor de Lengua Española, lo cual depende de los alumnos a los que nos dirijamos. El profesor tiene que hacer conocer y usar al alumno cada vez mejor su propia lengua, lo que es esencial para el desarrollo cultural y social del alumno.

Por otra parte, Trigo Cutiño (1997), considera que dentro del dialecto andaluz se dan varios registros como el culto, el menos culto, el coloquial o familiar y el vulgar entre otros y que el hecho de conocer y dominar registros así como el saber usarlos en determinadas situaciones enriquece la lengua del sujeto. El profesor ha de respetar la lengua de los niños, lo que no significa establecerla como modelo, sino que el profesor debe adoptar la forma más adecuada para llegar a la motivación con el fin de que perfeccionen gradualmente el habla haciendo uso de una metodología activa, inductiva, funcional y participativa.

Esto último resulta bastante importante, ya que en la enseñanza no debemos cambiar la forma de hablar de los alumnos, sino ayudar a los alumnos a perfeccionar su lenguaje, a que sean conscientes de que hay situaciones como es el caso de una entrevista de trabajo, una exposición... donde tenemos que usar un lenguaje adecuado y no vulgar. Es con esto a lo que se refiere José Manuel Trigo (1997), el cual destaca la importancia de enriquecer nuestra lengua, de la cual hacemos uso en determinadas situaciones. El alumno ha de ser consciente de que no es lo mismo hablar con un compañero que con un médico por ejemplo. De ahí, la importancia de enriquecer la norma.

Carbonero Cano (1985), nos hace ver que como profesores no podemos enseñar andaluz a los alumnos andaluces ya que lo hablan muy bien cada uno en su idiolecto, sino que un programa de estudios se lleva a cabo para aprender aquello que no sabemos. Es obvio que no es lo mismo enseñar Lengua Española en Sevilla que en León, Valencia o Málaga. Es por ello, que debemos aplicar distintas técnicas de enseñanza en cada lugar. En Andalucía se requieren unas tácticas docentes concretas. Carbonero Cano (1985) es partidario de que la asignatura de Lengua Española debe proporcionar a los alumnos la posesión y el dominio de unos registros lingüísticos que les permita comunicarse con soltura en cualquier punto de España con el fin de concederles una riqueza intercomunicativa humana, de forma que se les considere ciudadanos iguales al resto, lo que se considera la gran responsabilidad del profesor de Lengua Española en Andalucía. De la estrategia de enseñanza que se use va a depender la riqueza sociocultural y socioeconómica del niño teniendo en cuenta la base sociolingüística del alumno.

Carbonero Cano (1985), nos presenta tres barreras didácticas las cuales son:

- El uso común de la lengua en lo cual se incluye las charlas de los alumnos con sus compañeros, la comunicación de los sentimientos y la lengua de a diario, lo que se manifiesta en habla andaluza y requiere ser perfeccionada por parte del profesor corrigiendo errores como “ponío” por “puesto”, “me sá orviao” por “se me ha olvidado”.

- El uso social restringido de la lengua, lo que se refiere a los diálogos directos en clase (explicaciones por parte del profesor y participación de los alumnos). Esta barrera requiere una conciencia de la cultura social, mayor riqueza de vocabulario, con lo que habría que corregir el “andó” por “anduvo”, “pa” por “para”, así como frases sin acabar.

- El uso social ampliado, lo que se refiere a la lengua hablada de los hablantes cultos andaluces y de los escritores andaluces.

Trigo Cutiño (1997), alude a la enseñanza de la Lengua Española en Andalucía, ante lo cual nos encontramos con una carencia de estrategias y orientaciones didácticas para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lengua teniendo en cuenta todas las características del dialecto andaluz. Resulta relevante saber que el niño emplea la lengua en concordancia con la sociedad en la que vive, ha nacido, se desarrolla, aprende y divierte.

Trigo Cutiño (1997), hace referencia a que en la escuela nos encontramos dificultades como qué debemos conservar en el habla de los alumnos. De hecho, muchos profesores se preguntan si deben corregir o no el ceceo o seseo a sus alumnos, si se les debe obligar a pronunciar la eses finales o las marcas del plural, si un alumno debe esforzarse para distinguir la -ll y la -y si puede resultar perjudicial el que los alumnos a la hora de leer pronuncien de manera castellana y a la hora de hablar lo hagan de centrándose en el andaluz. Este autor considera que la postura más adecuada es la ecléctica, es decir, la que combina el español y el andaluz ofreciéndoles a los alumnos la posibilidad de que hable la lengua española sin perder los rasgos andaluces que ha aprendido de sus padres, abuelos... El docente debe conocer y dominar la Lengua Española y si es andaluz, usar el andaluz en sus niveles más cultos para proporcionarles a sus alumnos el aprendizaje de una norma rica, culta y correcta en la escuela.

Trigo Cutiño (1997), es partidario de que un profesor no debe corregir el ceceo o seseo de los alumnos, porque no se debe imponer al alumno la forma en la que tiene que hablar, puesto que una persona que cecea o sesea no es que hable mal, sino que habla de forma diferente. El alumno andaluz no tiene por qué enfrentarse a una norma que no conoce y que no es usada por los hablantes con los que se rodea y convive, sino que cuando él lo considere adecuado o más bien oportuno, dejará de cecear o sesear.

Con respecto a la cuestión de si hay que obligar al alumno a pronunciar la eses finales, cuestión que nombramos anteriormente, este mismo autor nos explica que el marcar las “eses” finales no es un criterio necesario para la comunicación, porque no es que los andaluces nos comamos las letras, sino que las sustituimos por otras marcas. No se considera formativo ni beneficioso el obligar al alumno a adoptar la pronunciación castellana cuando tiene otra forma de pronunciación, otra forma de realización de la fonética tan válida como la castellana. Acerca de si es perjudicial que el alumno use al leer la forma castellana y al hablar la modalidad andaluza, podemos decir que no es perjudicial, puesto que puede resultar beneficioso y útil para el dominio de todos los fonemas y sonidos de la lengua española. Trigo

Cutiño (1997), destaca que se han llevado a cabo pruebas con niños de todas las edades en las que ha obtenido como resultado que los niños ceceantes pronuncian la s al leer y si son seseantes pronuncian la c cuando leen, lo que no les lleva a escribir mal.

1.4. LA MODALIDAD ANDALUZA Y LA ORTOGRAFÍA

Acerca de este apartado y atendiendo al trabajo que vamos a llevar a cabo sobre la influencia del andaluz en la ortografía, no podemos olvidar el código escrito de los

alumnos andaluces, ya que es en él donde se manifiestan los errores o no errores ortográficos. A lo largo de las distintas etapas, la ortografía se ha encontrado vinculada al aprendizaje de la lengua escrita. Para Barberá et al. (2001), la ortografía es un elemento unificador, hilo conductor, un elemento normalizador. El aprendizaje de la norma ortográfica comienza cuando el alumno se enfrenta a la escritura, ya que se trata de un elemento indispensable para comunicarnos y comprendernos. Si se produce un cambio ortográfico, puede que la palabra cambie de significado llegando así a la incomprensión. Por ello, muchos autores son partidarios de aprender la ortografía vinculada a la escritura.

Gómez Camacho (2005), indica que la ortografía es un problema de actitud. En primer lugar, nos define la ortografía basándose en la definición de María Moliner quien decía que “la ortografía es la manera correcta de escribir las palabras”, definición que se ve apoyada por este autor, ya que según nos dice, la ortografía es escribir de forma correcta, no es ni leer ni estudiar. Además, alude a que si a hablar aprendemos hablando a escribir aprenderemos escribiendo.

Según Gil (2014), el aprendizaje de una correcta ortografía es uno de los objetivos principales de la enseñanza en la Educación primaria.

Ropero Núñez (2012), afirma que aún no existe en el habla andaluza un código ortográfico que refleje gráficamente la fonética andaluza, sino que el andaluz como modalidad de la Lengua Española tiene el sistema ortográfico establecido por la Real Academia. Además, Ropero Núñez (2012), defiende que todos los hispanohablantes contamos con un sistema ortográfico común, es decir que hablamos español con modalidades orales distintas, pero que todos escribimos con las mismas reglas ortográficas.

“Los andaluces, igual que todos los usuarios del sistema de la Lengua Española para su realización personal y social deben conocerlas y cumplirlas, sin cometer faltas de ortografías” (Ropero Núñez, 2012,p.47)

Trigo Cutiño (1997), relaciona el código escrito con la modalidad del habla, porque actualmente el andaluz se considera una variedad oral del español, lo que quiere decir que los andaluces hablamos la lengua española de forma peculiar pero a la hora de escribir hemos de usar las mismas normas ortográficas y las mismas grafías que el resto de los hispanohablantes. Es importante tratar este aspecto, ya que muchos son los que piensan que los andaluces transcribimos nuestra pronunciación cuando nos comunicamos por escrito. De hecho, se considera cierto que los alumnos andaluces confunden ciertos grafemas en especial, la -c y la -s.

Trigo Cutiño (1997) establece varias razones por la que no podemos pedir una ortografía andaluza. Según Trigo Cutiño (1997), no podemos solicitar una ortografía andaluza, porque arremeteríamos contra la lengua española que es la que nos permite comunicarnos entre todos y más que eso, entendernos. Si usáramos el andaluz en la

comunicación escrita, llevaríamos a esta última a adoptar un carácter localista y aldeano.

Otra de las razones por las que no podemos establecer una ortografía andaluza es porque sería imposible establecer un sistema de grafías válido para las distintas hablas andaluzas (Huelva, Granada, Jaén, Sevilla distinguiendo en ella la zona norte y la sur), con lo que establecerlo resultaría perjudicial porque nos impediría el entendimiento entre los hablantes y por consiguiente la comunicación entre los mismos.

Por otra parte, es importante tratar la dificultad/es con la que se encuentran los alumnos a la hora de escribir.

Trigo Cutiño (1997) apunta a que todos los alumnos españoles encuentran dificultad a la hora de aprender la escritura, debido a la falta de correspondencia entre los códigos fonéticos y gráficos, pero ningún alumno ha dejado de aprender a leer o a escribir bien porque cecee, sesee o aspire la “hache”. Además confiere gran importancia al apoyo o refuerzo visual en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Trigo Cutiño (1997) es partidario de que el profesor debe estar muy atento sobre todo, en los primeros cursos a todo lo que los alumnos escriben, mostrando comprensión con las faltas y los errores ortográficos derivados del andaluz. Para corregir eso, la metodología que considera más adecuada es aquella basada en la escritura lenta, los dictados pedagógicos, el uso del diccionario, la conciencia del escribir bien. Es en los primeros cursos cuando se adquiere la formación de buenos o malos hábitos ortográficos y a partir de entonces es el alumno el que opta de la suficiente capacidad para aprender todo lo relativo a la lengua. De aquí la importancia que tiene la atención por parte del docente en los errores más frecuentes que los alumnos andaluces presentan a la hora de escribir, con el fin de que los alumnos consigan llegar a escribir el código gráfico español de forma correcta.

Por otro lado, Trigo Cutiño (1997), alude a que uno de los errores más frecuentes por parte del docente en la enseñanza es hacer que los alumnos memoricen las reglas ortográficas y su aplicación en los dictados de carácter evaluativo y no pedagógico como debería ser.

Gómez Camacho (2007), considera que hay que averiguar el origen del error ortográfico antes de buscar una propuesta didáctica para solucionarlo. El error puede deberse a desatención, rasgos dialectales, reglas mal aplicadas o mal aprendidas...

Gómez Camacho (2005), alude a que el verdadero problema está en la enseñanza de la lengua escrita de la que la ortografía forma parte. Gómez Camacho (2005, considera que el hecho de que un alumno presente faltas es debido a que no se le ha enseñado a escribir correctamente, por la falta de exigencia ante la escritura correcta o porque no se le concede gran importancia a la ortografía. También relacionado con esto, se

puede añadir que la enseñanza de la ortografía está vinculada a la enseñanza de la comunicación escrita. Ante esto, es importante hacer referencia a algunas de las consideraciones que establece Gómez Camacho (2005) acerca de la enseñanza de la ortografía a estudiantes andaluces universitarios como es el caso de la pronunciación. La pronunciación se considera como un factor influyente en la ortografía, puesto que los hablantes dialectales no tienen asumida la pronunciación correcta del español. El seseo es válido, pero si el hablante seseante tiene dudas ortográficas la representación de dos fonemas con la grafía “s” le supone una complicación. Para ello es adecuado hacer uso de la lectura en voz alta, donde se puede aludir a que la memoria auditiva es un factor importante para la mejora de la ortografía, ya que de esta manera el hablante toma conciencia de cómo se pronuncia la palabra a la hora de escribirla.

También conviene saber que los andaluces tenemos una gran dificultad a la hora de tratar las faltas de ortografía que aparecen en nuestros escritos. Es aquí donde predominan las variedades de la lengua entre las cuales encontramos las diastráticas (guardan relación con los niveles socioculturales, sociolingüísticos y sociodialectos), las diafásicas (se habla en función de la situación), que son las que guardan mayor relación con la ortografía y las diatópicas (hablas dialectales).

Con respecto a las variedades diafásicas, podemos decir basándonos en la visión de Gómez Camacho (2005), de que un hablante vulgar tiene mayor cantidad de faltas ortográficas que el hablante culto, porque concede mayor importancia al habla que a la escritura.

Acerca de las variedades dialectales, podemos hacer referencia a las hablas andaluzas fijándonos en la visión de Gómez Camacho (2005). Dicho autor alude a las hablas andaluzas, en concreto, a la influencia del dialecto en la ortografía del hablante andaluz. Acerca de esto último, podemos destacar varios rasgos fonéticos en los hablantes andaluces los cuales le llegan a causar problemas ortográficos como pueden ser los siguientes:

-El vocalismo: desdoblamiento de vocales abiertas y cerradas, lo que causa la pérdida de la “s” final y problemas de concordancia centrados en el número.

-Seseo: articular “z” con sonido “s”, lo que lleva a una confusión de “c” y “z” con “s”.

-Ceceo: articulación de “s” con sonido “z”, lo que conduce a los andaluces a la confusión de “s” con “c” y “z”.

-Yeísmo: articulación de “ll” como “y”, lo que conlleva a confundir las grafías “ll” e “y”.

-Aspiración de consonantes implosivas, incluyendo la aspiración en grupos como “rl-, ct-, pt-, ks-”, lo que lleva a la pérdida de consonantes y a dudar de las grafías “s” y “x”.

-Fricativización de la ch, es decir, el articular el fonema palatal como fricativo, lo que puede llevar a alternar “sh” y “ch”.

-Pérdida de consonantes finales, lo que se refiere a la pérdida de consonantes finales como -d, -l, -r.

-Pérdida de consonantes intervocálicas, lo que quiere decir la pérdida de consonantes intervocálicas como d-, -g, -b y lo que puede llevar a la pérdida de consonantes.

Ante las dificultades, es importante aportar soluciones, con el fin conseguir una mejora de la ortografía.

García Carrillo (1986), establece soluciones acerca del problema de la ortografía en alumnos andaluces, siendo una de ellas la necesidad de la formación del profesorado y la presencia de docentes que tengan en cuenta los hábitos lingüísticos de sus alumnos en el entorno donde realicen la tarea. Otra de las soluciones aportadas es la motivación, es decir, hacer agradable y divertido el aprendizaje de la ortografía al alumnado. Además, García Carrillo (1986), propone varios recursos para mejorar la ortografía, considerando que la enseñanza de una grafía correcta no corresponde sólo al profesor de Lengua Española, sino también al resto del profesorado. Uno de los recursos que puede usar el profesor es la escritura de un vocabulario básico, de forma que los alumnos vean la forma correcta en la que se escriben las palabras, ya que según García Carrillo (1986), el vocabulario y la ortografía van unidos a la enseñanza. Por otra parte, García Carrillo (1986) establece el dictado como otro recurso para la mejora de la ortografía, pero para ello este tiene que partir de un vocabulario básico, puesto que de lo contrario sería de poca utilidad. Según García Carrillo (1986), es necesario que el texto sea leído en voz alta tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos para que estos se familiaricen con la falta de correspondencia entre la pronunciación y la escritura, haciendo ver de esta forma al alumnado los problemas de la falta de adecuación a que conducen el yeísmo, seseo, etc. Por último, García Carrillo (1986), es partidario de que no existen soluciones mágicas para una correcta ortografía, pero sí una regla de oro que es la lectura, ya que considera que un buen lector consulta el diccionario, atiende a los signos de puntuación del texto, previniendo así las faltas ortográficas. Para ello, el alumno no ha de ver la lectura como una obligación con lo que para conseguir una correcta ortografía se escogerán lecturas apetecibles y buscadas por el propio alumno, de acuerdo a sus intereses.

Trigo Cutiño (1997), destaca la importancia de una metodología inductiva como forma adecuada para enseñar la ortografía y para que los alumnos puedan aprenderla. Para ello, alude a la relevancia que requiere la observación por parte del alumno de periódicos, revistas, textos con el fin de que los alumnos descubran las palabras que se escriben con “ese” en la zona ceceante y con “c” y “z” en la zona seseante. Lo mismo

se debería hacer para la distinción de “m” antes de p y b. También alude al hecho de que los alumnos comparen las palabras que se escriben con “s” y con “c” o “z” con otras palabras que también se escriban con esas letras.

Estos procedimientos resultan ser eficaces para la prevención o corrección de errores ortográficos de los niños andaluces. Previamente al uso de estos procedimientos se requiere la realización de un diagnóstico previo en el cual se observen los errores que los alumnos presentan en cada contexto social teniendo una actitud comprensiva ante ello.

Gómez Camacho (2007), es partidario de que todo el equipo educativo debe hacer que el alumno valore y reconozca la importancia de la ortografía fuera del contexto escolar, en estudios posteriores, en el ámbito profesional, en la propia sociedad, en la comunicación, etc. Gómez Camacho (2007), recomienda la realización de un diagnóstico inicial, puesto que a partir de él, de la diversidad lingüística y personal de cada hablante, así como también a partir del error ortográfico, se pueden determinar los ejercicios que resulten más adecuados para el tratamiento de la ortografía de dicho alumno. Dependiendo de estos factores para unos alumnos resultará adecuado la memorización de las reglas ortográficas, para otros ejercicios de pronunciación y entonación, etc.

Gabarró y Puigamau (1996) y Prado (2004) proponen como solución un inventario cacográfico (lista de palabras en las que el alumno presenta mayor dificultad y errores ortográficos), en los cuales los alumnos realizan una lectura atenta de las palabras distinguiendo los distintos grafemas de los que estas se componen, asociando las letras a los sonidos que estas representan.

Gómez Camacho (2005) coincide con la visión de Trigo Cutiño (1997) con respecto al uso del diccionario para una mejora de la ortografía.

Gómez Camacho (2005), destaca también el estudio de las reglas ortográficas y la realización de muchos ejercicios para mejorar la ortografía de aquellos que no cometen faltas o que van a usar palabras nuevas. Sin embargo, considera que esto no es útil para aquellos sujetos que dudan en un vocabulario usual imprescindible para escribir español.

El mismo autor, nos hace referencia a una cuestión muy frecuente la cual se basa en encontrar un porqué a la inexistencia de una ortografía fonética en la que se escriba como se habla, ante lo cual nos afirma que es imposible escribir como se habla. Dicha cuestión procede de los siglos XVI y XVII cuando se plantea la cuestión de si es mejor escribir como se habla (ortografía fonética) o como dicen las reglas y la tradición (ortografía etimológica).

Gómez Camacho (2005), es partidario de que el conocimiento de los rasgos fonéticos del español ayuda a mejorar la ortografía, para lo que resulta importante conocer el

sistema vocálico y consonántico del español, lo cual viene definido por Frías Conde (2001).

Frías Conde (2001) divide los fonemas en dos unidades, las cuales son las vocales y las consonantes. Las vocales no encuentran ningún obstáculo en su recorrido a lo largo del aparato fonador y las consonantes, todo lo contrario, sí encuentran más o menos obstáculos en su recorrido a lo largo del aparato fonador. Según Frías Conde (2001), en la pronunciación de los fonemas, intervienen varios elementos fisiológicos, siendo estos las cuerdas vocales (hacen que la consonante sea sonora, es decir, que vibran o sorda, es decir, que no vibran) y la lengua que roza otras partes de la cavidad bucal (el velo del paladar, el paladar, los alvéolos, los dientes, los labios, la cavidad nasal). Frías Conde (2001), clasifica los fonemas en vocálicos y consonánticos y a la hora de clasificarlos se sirve de dos criterios que son:

-El punto de articulación, el lugar en la boca donde se pronuncia un determinado fonema.

-El modo de articulación, es decir, los procesos que se ponen en marcha para pronunciar un fonema.

Según Frías Conde (2001), en castellano existen cinco vocales: la i (vocal anterior o inicial-cerrada), la u (vocal posterior o final-cerrada), la e (vocal anterior o inicial-media), la o (vocal posterior o final-media), la a (vocal central-abierta). Además, afirma que las vocales /a/, /e/ y /o/ son llamadas vocales fuertes y las vocales /i/ y /u/ son llamadas vocales débiles.

SISTEMA VOCÁLICO

	iniciales	centrales	finales
cerradas	/i/		/u/
medias		/e/	/o/
abiertas		/a/	

Tabla 4-1. Sistema vocálico del español, Xavier Frías Conde (2001): *Introducción a la fonética y fonología del español*

Frías Conde (2001), clasifica las consonantes en torno a dos criterios fundamentales, los cuales son el punto de articulación y el modo de articulación. Según el punto de articulación, las consonantes se clasifican en:

-Bilabial: participación de los dos labios /b/.

- Labio-dental: labio inferior con dientes superiores /f/.
- Linguointerdental: la lengua entre los dientes /z/.
- Linguodental: la lengua toca la parte trasera de los dientes superiores /d/.
- Linguoalveolar: la lengua toca los alvéolos superiores /s/.
- Linguo-palatal: la lengua toca el paladar/ch/.
- Linguovelar: la lengua toca el velo /k/.

En cuanto al modo de articulación, Frías Conde (2001), clasifica las consonantes en plosivas y no plosivas. En las primeras hay una mayor o menor obstaculización en la boca y las segundas se pronuncian más directamente. Las consonantes plosivas se clasifican en oclusivas (se produce una explosión /p/), fricativas (se produce un roce /f/) y africadas (combinación de las dos anteriores/ch/). Las consonantes no plosivas se clasifican en nasales (parte del aire sale por la nariz /m/), laterales (la lengua sale por los laterales de la boca /l/) y vibrantes (se produce por la vibración de la lengua /r/). Además, según Frías, X. (2001) las consonantes pueden ser sonoras (vibración de las cuerdas vocales) y sordas (no vibran las cuerdas vocales).

SISTEMA CONSONÁNTICO

		bilabial	labiodental	linguo- interdental	linguo- dental	linguo- alveolar	linguo- palatal	linguo- velar
oclusiva	sonora	/b/			/d/			/g/
	sorda	/p/			/t/			/k/
fricativa	sonora							
	sorda		/f/	/θ/		/s/		/x/
africada	sonora						/tʃ/	
	sorda						/tʃ̥/	
nasal	sonora	/m/				/n/	/ɲ/	
lateral	sonora					/l/	/ʎ/	
vibrante	simple					/r/		
	múltiple					/r̄/		

Tabla 4-2. Sistema consonántico del español, Xavier Frías Conde (2001): *Introducción a la fonética y fonología del español*

Según Frías, X. (2001), algunos fonemas han de ser explicados, ya que no se corresponden con los grafemas normales de la lengua española:

/θ/, es la “z” de zapato o la “c” de cesta. En buena parte del español europeo no existe este fonema y se usa en su lugar /s/.

/x/ se trata de la “j” de jardín o de la “g” de genio.

/ʎ/ es la “y” de yema, yo, apoyo.

/tʃ/ es la “ch”, como en muchacho.

/ɲ/ se trata de la “ñ” presente en muñeco.

/λ/ se trata de la “ll”, fonema que para la mayoría de los hablantes de español del mundo, este fonema ha desaparecido y ha sido sustituido por /y/ lo que nos permite distinguir palabras como poyo/pollo, haya/ halla, cayo/callo.

/r/, se trata de la “r” suave presente en pera, caro.

Por último, Gómez Camacho (2005), afirma que el verdadero objetivo como docentes es que el hablante pueda escribir bien y sin faltas y hace referencia a que el enfoque didáctico más acorde para la ortografía parte del vocabulario cacográfico de cada hablante, es decir, de las faltas que este comete al escribir para posteriormente hacer un análisis del error y seleccionar qué recurso se adapta más a dicho caso.

Una vez considerados todos estos aspectos y tras adquirir un conocimiento acerca de todos ellos (de la historia del andaluz, las características de la modalidad lingüística andaluza, la norma) procederemos a definir el tipo de investigación que llevaremos a cabo en este estudio, con el fin de observar la influencia del andaluz en la enseñanza actual, incluyendo la influencia del mismo en la ortografía de los alumnos andaluces, lo que se definirá en el siguiente apartado.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este TFG, dada la problemática expuesta en el capítulo anterior son los siguientes:

- Determinar la influencia de la modalidad lingüística andaluza en la ortografía de los alumnos de primaria.
- Determinar el grado de dificultad en la enseñanza de la ortografía y los métodos utilizados para ello.
- Conocer la percepción que tienen los alumnos y profesores acerca de la influencia del andaluz en la propia ortografía.

3. METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación que se va a llevar a cabo es descriptiva, ya que analizaremos las actitudes de los alumnos, las percepciones de los mismos acerca del dialecto andaluz, así como también observaremos los errores más comunes del andaluz que están presentes en la ortografía de los alumnos al tener que escribir un breve texto. Esta investigación nos llevará a saber la percepción no sólo del alumnado, sino también del profesorado acerca del andaluz y la influencia del andaluz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana, así como también podremos saber los métodos empleados como solución a las faltas de ortografía derivadas del dialecto. Para ello, En este caso hemos seleccionado dos centros de distintas zonas de Sevilla: uno perteneciente a la localidad de San José de la Rinconada y otro perteneciente al municipio de Brenes donde se pueden analizar los distintos modos de pronunciación (ceceo y seseo).

Esta investigación tendrá un enfoque cualitativo, ya que se van a medir variables cualitativas que expresan un atributo. Los resultados obtenidos serán expresados de forma estadística y numérica, lo que forma parte de la variable cuantitativa. Para llevar a cabo la investigación se tendrán en cuenta varias variables, entre ellas el sexo, la edad y el curso al que pertenecen los alumnos, así como el lugar de procedencia de los mismos. En cuanto al profesorado también se tendrán en cuenta el sexo, la edad y el lugar de procedencia.

3.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Para llevar a cabo la investigación, hemos elegido dos centros (el CEIP Júpiter ubicado en San José de la Rinconada y el CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña”). Los instrumentos de medidas que se mostrarán más adelante, serán presentados y realizados a dos cursos de cada ciclo [primer ciclo (primer y segundo curso), segundo ciclo (tercer y cuarto curso) y tercer ciclo (quinto y sexto curso)]. En ambos centros en los que se va a llevar a cabo la investigación, hay dos ramas de cada curso, con lo que aleatoriamente se ha seleccionado una de ellas de cada curso, escogiendo así a 25 alumnos desde primero a sexto (un aula de cada curso). Por otra parte, hemos elegido 6 profesores (3 de cada centro que impartan Lengua Castellana), a los cuales realizaremos una entrevista con la cual obtendremos tanto los datos identificativos de los mismos (edad, sexo, lugar de procedencia), así como las opiniones que estos tienen acerca del dialecto andaluz y la influencia del mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana. También entrevistaremos a 6 alumnos de un centro y 6 de otro de todas las edades, para obtener una visión más amplia acerca de percepción del dialecto andaluz y la influencia de este en el aprendizaje de la ortografía contrastando ambos aspectos.

En total se realizará el cuestionario a 300 alumnos, (150 de cada centro). Las entrevistas se realizarán a aquellos alumnos que cometan más faltas de ortografía, lo que nos puede llevar a la obtención de resultados bastante interesantes, puesto que el propio alumnado nos proporcionará su percepción acerca del dialecto andaluz, las faltas ortográficas que comete con más frecuencia y las posibles soluciones que emplea para acabar con esos errores ortográficos.

3.3. CONTEXTO

Es importante conocer los contextos de ambos centros en los que se va a llevar a cabo la investigación. Comenzaremos por definir el contexto y entorno del CEIP Júpiter, situado en la localidad sevillana de San José de la Rinconada.

En primer lugar, hay que hacer mención a la existencia de dos núcleos de población separados por una distancia de unos 3 kilómetros, lo que otorga unas características peculiares al municipio. Con motivo de ello, se tratará de realizar la descripción del entorno del centro teniendo en cuenta ambos núcleos poblacionales, debido a la proximidad de los mismos al centro escolar.

Estos dos núcleos son La Rinconada, el pueblo, y San José de La Rinconada, el barrio, siendo en este último en el que se encuentra el centro escolar CEIP Júpiter.

La Rinconada es un pueblo más conservador que participa en el crecimiento urbanístico que han sufrido los pueblos del área metropolitana.

Por su parte, San José de La Rinconada, el barrio, presenta un mayor crecimiento urbanístico que La Rinconada, es más emprendedor y ha experimentado una mayor expansión, duplicando ya el número de habitantes con respecto al núcleo de origen (26.000 y 12.000 habitantes respectivamente). En cuanto a su localización, se encuentra a 3 kilómetros de La Rinconada y a 13 kilómetros de Sevilla.

San José de La Rinconada fue estación, contando con población joven y dinámica, la cual ha crecido bastante desde las dos últimas décadas.

Podemos añadir que la Rinconada es un municipio situado al norte de la provincia de Sevilla, a una altitud de 13 metros y a unos 9 kilómetros de la provincia. Limita al norte con los municipios de Alcalá del Río y Brenes, al oeste con La Algaba y al Este con Carmona. Se trata de un municipio que cuenta con 138,4 kilómetros cuadrados de superficie y una tupida red de comunicaciones y carreteras. Además, con la actual incorporación de la autovía de acceso Norte se ha disminuido la distancia temporal con la capital.

En el término municipal de La Rinconada existen 9 núcleos residenciales, ocupando una superficie de 297 hectáreas y 8 polígonos industriales, que ocupan una superficie de 169 hectáreas.

El municipio está compuesto por varios núcleos de población correspondientes a concentraciones rurales, además de los ya mencionados La Rinconada y San José de La Rinconada. Estas zonas son: El Gordillo, Majaloba, La Jarilla, Tarazona, Tarazonilla, Los Abetos, El Castellón, Los Labrados, Casavacas, El Toril, Torreparedones y Las Cortillas.

Existen grandes fábricas y proyectos industriales (Coca Cola, Pepsi, Aerópolis,...), que generan bastantes puestos de trabajo pero entre los que no existe una correspondencia directa con los vecinos del municipio. Están ubicadas en la Nacional IV, junto al aeropuerto de Sevilla, a una distancia considerable de la población.

La Rinconada es uno de los municipios con más habitantes y menos deudas del territorio español, siendo la renta bruta media de 19.666 euros.

Tiene 39.000 habitantes y un parque edificado residencial de viviendas (15.131), de las cuales cerca de un 42% son unifamiliares. Su estructura poblacional es muy joven. Según el INE, el 20% de sus habitantes menores de 15 años, las personas entre los 25 y 55 años suponen casi el 55% de la población total y la franja de edades de 0-24 años comprenden el 31% de la población.

El motivo principal de la existencia de esta estructura es el crecimiento poblacional del municipio desde el inicio de la década de los 90. Este crecimiento se debe especialmente a dos factores: crecimiento natural de la población e inmigración.

El padrón municipal del primer trimestre de 2015 señala que residen en la localidad alrededor de 1770 personas nacidas fuera de nuestro país.

Entre los datos poblacionales encontrados referidos al barrio en el que se sitúa el centro escolar, hemos de señalar los referidos a la ocupación laboral. Alrededor de 1950 estaba caracterizada por una agricultura modélica, y, con el tiempo, esta se ha ido ampliando hacia la construcción y la pequeña industria.

Además, debido a la cercanía del barrio a Sevilla, en la época de los 60 llegó una gran cantidad de inmigrantes. Esto, a pesar de ocasionar problemas de vivienda supuso un punto de impulso del barrio, que lo lanzó a la modernización de la red viaria, las piscinas, los nuevos colegios, etc.

Centrándonos en la calle en la que se localiza concretamente el centro escolar, siendo esta la Calle Cultura, podemos decir que cuenta con numerosos negocios como papelerías, tienda de calzados, agencia de viajes, bares, panaderías, tienda de animales, institutos...

En cuanto a la economía, su riqueza es fundamentalmente agrícola, encontrándose la propiedad en manos de grandes propietarios con grandes explotaciones cuya mano de obra se expande por la comarca, más allá del municipio. Las grandes campañas agrícolas destacando en ella cultivos de secano (trigo y aceituna) y de regadío (algodón y naranjo), siendo el más productivo el de naranjos y melocotones haciendo un total de 12000 hectáreas, dan trabajo temporal a una parte importante de la población jornalera. No obstante, el tejido industrial de la pequeña y mediana empresa, el comercio y el sector servicios están marcando una nueva variable poblacional.

El CEIP Júpiter está ubicado en San José de La Rinconada, concretamente, en la Calle

Cultura Nº 41. Este centro comenzó a construirse en 1981, abarcando una superficie de 7500 metros cuadrados. El centro tiene un edificio principal con tres plantas sin ascensor, aunque está prevista la construcción del mismo en el centro y dos escaleras de acceso, así como una rampa. En la planta baja, están las aulas de infantil, un despacho de la AMPA, un cuarto para el personal de servicio y de limpieza, dos baños de adultos y dos de niños/as, un aula pequeña de Apoyo, una sala de profesores, un aula de Informática, cuarto de material, dirección y secretaría.

En la primera planta, está ubicada la sala de usos múltiples y biblioteca, aula de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, de Música, un cuarto de archivos, 4 aulas de primer ciclo y dos baños alumnos/as y uno de maestros/as. En la segunda planta, están situadas 8 aulas, desde 3º hasta 6º con sus aseos correspondientes. En otro edificio encontramos un gimnasio con sala de material, despacho, servicios y vestuarios. Encima de estos, una vivienda de uso del portero y al lado dos aulas de nueva creación para infantil de 3 años con un servicio. Desde allí, se accede a un patio de infantil con toboganes, arenero y zonas de juegos.

En el patio principal, existe una pista de albero y dos de cemento. En un lateral, un comedor escolar y un aula matinal, También hay dos zonas definidas de jardines y múltiples árboles que rodean al centro. En cursos pasados, se habilitó una zona para el huerto escolar con un invernadero.

Por otra parte, vamos a desarrollar las condiciones socioeconómicas y culturales así como el contexto del centro CEIP Miguel Hernández “la Cigüeña”.

El CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña”, se encuentra en Brenes, una localidad de la provincia de Sevilla. Tiene una extensión superficial de 22 km². Se encuentra situada a una altitud de 18 metros y a 22 kilómetros de la provincia de Sevilla. Tiene una población de 12022 habitantes. Por esta localidad pasa la A-462 que une a la misma con Carmona y la A-8008 que une Brenes con San José de la Rinconada y Sevilla. Su densidad poblacional es de 598’46 habitantes/ km².

El campo ha sido y es una constante en la vida económica y social de Brenes. En Brenes se producía trigo, cebada y aceite en abundancia, hortalizas y ganado. El aceite se transformaba en seis molinos que eran todas las instalaciones industriales de la localidad. Se aprovechaba la palma en una industria artesana de escobas que se exportaban a Extremadura. Cuenta con una empresa de aceites de olvida cuyo nombre es Sovenla la cual refina, envasa, transporta y vende el aceite de olvida. También cuenta con un almacén exportador de melones y sandías y una envasadora de naranjas y melocotones “Citran S.A.T” destacando la gran producción de ambos productos, la cual es de 2 millones de kilos de naranjas anuales y 700000 kilos de melocotón. Actualmente con respecto al sector agrario y ganadero, Brenes cuenta con 2157 hectáreas de extensión de las cuales 1175 son cultivables y todas de regadío y hay un gran predominio del ganado porcino. Podemos destacar la empresa “Brenes Fruit S.A.T” encargada de la preparación y exportación de verduras, hortalizas, cítricos y

frutales. En cuanto a las plantas, Brenes cuenta con “Viveros Sevilla, S.A” que colabora con el Ministerio de Agricultura para la producción de plantas libres de virus, a la producción y comercialización de melocotones.

Actualmente, cuenta con 6 centros educativos los cuales son C.E.I.P Miguel Hernández “la Cigüeña”, C.E.I.P Manuel de Falla “el PUA”, C.E.I.P Vicente Aleixandre “el ejido”, Guardería Infantil Municipal, I.E.S Jacarandá y E.F.A el Cható.

La llegada del ferrocarril causó un gran impacto, siendo construida la estación de Brenes como parte de la línea Córdoba-Sevilla, línea que En 1875 la línea fue vendida a la Compañía Madrid-Zaragoza-Alicante. Actualmente, encontramos como medios de transporte la línea M-216 de autobús (Cantillana-Villaverde del Río-Brenes-San José de la Rinconada-Sevilla) y con un servicio ferroviario C1 (Lora del Río-Utrera).

El CEIP Miguel Hernández “la cigüeña”, se encuentra en la calle Paseo de Córdoba número 26. Está situado al Sur-Oeste de la localidad. El nombre del centro se debe a la barriada en la que se encuentra la cual recibe el nombre de “La Cigüeña”. El centro donde vamos a llevar a cabo el proyecto de investigación, consta de dos edificios, el principal situado al Este y el secundario al Oeste.

En el edificio principal, concretamente en la planta baja, encontramos la Dirección, la Jefatura de Estudios, la Secretaría, la Sala de Profesores, además de las aulas de Infantil de 4 y 5 años, junto a las de Pedagogía Terapéutica y una de segundo ciclo. Al fondo del pasillo encontramos la tutoría de Infantil. En la planta alta, encontraremos el Aula de Informática, la tutoría de Primaria y las aulas de primer y segundo ciclo.

En el edificio secundario, en la planta baja, contamos con la Biblioteca, la Sala de Material de Educación Física, el aula de Logopedia, el Salón de Usos Múltiples (Gimnasio), las dos aulas de Infantil de 3 años y el aula de Música. En la planta alta, están la tutoría de Primaria, la sala del AMPA, la Sala de Materiales Audiovisuales, las clases de tercer ciclo y las de segundo ciclo, además de un comedor y un aula matinal. Dicho centro, cuenta también con dos patios. Uno para Infantil, que se encuentra situado entre los dos edificios del centro y que cuenta con un huerto y parque infantil y otro de Primaria, que se encuentra al Oeste y que contiene una pista polideportiva.

3.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para llevar a cabo la metodología expuesta, haremos uso de la encuesta y de la entrevista.

Para realizar el estudio nos hemos servido, en primer lugar, de cuestionarios. Hemos elegido este instrumento para la investigación por el gran número de muestra con la que podemos contar y porque nos permite obtener los datos de una forma más fácil. Además el cuestionario, requiere de un menor esfuerzo por parte de los alumnos para contestar las preguntas, al tratarse de preguntas cerradas y escalares en las que solo tienen que rodear o marcar la respuesta que más se ajuste a ellos, las que ellos crean

que es correcta de acuerdo a sus experiencias. Hemos elaborado este tipo de preguntas, con el fin de obtener datos exactos, los cuales serán expresados de forma cuantitativa y estadística, aunque las respuestas recogidas sean de carácter cualitativo. De esta forma, los resultados poseerán una mayor validez. El cuestionario al ser anónimo, hace que los alumnos respondan con mayor sinceridad sin ninguna limitación que los condicione.

El cuestionario está compuesto por un total de 8 preguntas que se realizarán a los alumnos de un aula de cada curso (desde primero hasta sexto curso). Dicho cuestionario está dividido en dos dimensiones, a cada una de las cuales pertenecen una serie de preguntas de las que se compone el mismo.

- Dimensión 1: datos identificativos del alumno.
- Dimensión 2: Percepción del alumno acerca de su dialecto.

El cuestionario será realizado en formato papel, ya que el aula TIC no es muy amplia. Al disponer de una muestra de alumnos bastante grande, (un aula por curso) resulta más factible la realización del mismo en formato papel. Por último, es importante aclarar que debido a que no todos los alumnos disponen del mismo nivel hemos diseñado las mismas preguntas para todos a excepción de la pregunta número ocho en la que a los alumnos de segundo y tercer ciclo se les pide la elaboración de un texto de 100 palabras como máximo, mientras que a los del primer ciclo se les pide que escriban dos o tres líneas.

Además del cuestionario, realizaremos una entrevista a los profesores que impartan la asignatura de Lengua en ambos centros, tanto en el CEIP Júpiter como en el CEIP Miguel Hernández “La cigüeña”, así como también realizaremos una entrevista a un grupo reducido de alumnos (4-5 alumnos aproximadamente). El uso de la entrevista nos permitirá recopilar información más detallada y amplia que reúna las percepciones del alumnado y profesorado sobre el dialecto andaluz. La entrevista estará compuesta por preguntas abiertas, con el fin de que se puedan expresar libremente y conseguir diferentes opiniones y puntos de vista, contrastando las respuestas de los sujetos de ambos centros, lo que nos llevará a la obtención de una amplia gama de respuestas consiguiendo resultados más ricos. La entrevista a realizar es estructurada, ya que las preguntas han sido formuladas con antelación y tienen un orden de sistematización. Con la entrevista, documentaremos las respuestas orales por escrito a través de grabaciones de voz. Por último, añadir que la entrevista está dividida en dimensiones, las cuales son:

- Dimensión 1: Datos identificativos del profesor.
- Dimensión 2: Percepción del profesorado acerca del dialecto andaluz.

Los cuestionarios y entrevistas que hemos utilizado están recogidos en el Anexo 1 y Anexo 2 de este documento.

3.5. PAUTAS METODOLÓGICAS

Entre los datos recopilados de los sujetos, tenemos en cuenta la edad, el sexo, el curso al que pertenecen y el lugar de procedencia.

En relación a la edad y al curso, dividimos al alumnado por curso: primer curso (6-7 años), segundo curso (7-8 años), tercer curso (8-9 años), cuarto (9-10 años), quinto (10-11 años) y sexto (11-12 años). Esta variable puede ser bastante importante, ya que la diferencia entre niveles y cursos nos puede llevar a observar una mayor o menor influencia del dialecto andaluz en la ortografía de los alumnos. En el primer ciclo, los alumnos están comenzando con el aprendizaje de la lectoescritura, con lo que todavía es muy probable que presenten mayores rasgos propios de su dialecto a la hora de escribir, puesto que es en este momento cuando están aprendiendo el castellano y cuando están comenzando a ser conscientes de que no se escribe de la misma forma en la que se habla. Conforme vamos avanzando en curso y con ello en edad, podremos ver que la cantidad de errores ortográficos disminuye, debido a que ya van asumiendo y algunos ya tienen asumido que la lengua común de los hispanohablantes es el castellano y no el andaluz.

En relación al lugar de procedencia de los alumnos, también podemos considerarlo como una variable de gran importancia, puesto que nos va a determinar el origen de los errores ortográficos de los alumnos, al poder contrastar dos grupos de estudiantes de dos centros ubicados en distintos municipios: el CEIP Júpiter en San José de la Rinconada y el CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña” en Brenes. De esta forma podremos ver distintos rasgos dialectales propios del andaluz como es el seseo y el ceceo y la influencia de los mismos en la ortografía de los alumnos, así como también podremos observar otros posibles rasgos propios del dialecto como puede ser la –ll y la –y, la supresión de las consonantes finales, etc. Principalmente al ser el ceceo y el seseo uno de los rasgos más comunes y frecuentes del andaluz, hemos escogido para llevar a cabo la investigación dos centros pertenecientes a esos dos municipios anteriormente nombrados: uno seseante (San José de la Rinconada) y el otro ceceante (Brenes). También podremos contrastar en qué centro los alumnos tienen mayor cantidad de dificultades ortográficas y si han mejorado la ortografía, mediante el texto que estos escribirán, el cual se les presenta en el cuestionario que deberán realizar.

En cuanto a las entrevistas que se van a realizar, se van a seguir las mismas variables definidas anteriormente, tanto para el profesorado como para el alumnado, pero debemos destacar algunos aspectos:

El profesorado entrevistado tendrá que ser especialista la materia de Lengua Castellana, ya que es este el que se encarga de la enseñanza de la lengua y lo relativo a

ella, como es el caso de la ortografía. El profesor/a de Lengua es el que puede detectar con mayor eficacia los errores ortográficos que cometen los alumnos, el origen de los mismos y aportar las soluciones más adecuadas y eficientes para conseguir que el alumno escriba correctamente, sin emplear en la escritura los rasgos propios de su dialecto, del andaluz. Es por ello por lo que se va a entrevistar a profesores/as especialistas en el área de Lengua, porque de esa forma podremos obtener resultados más certeros vinculados a la influencia del andaluz en la ortografía de los alumnos. En cuanto al profesorado, también podemos destacar la variable edad, lo que puede resultar bastante importante, ya que en función de los años de experiencias podemos obtener diferentes opiniones. Con esto nos referimos a que un profesor que haya ejercido durante varios años la docencia nos va a poder aportar una mayor información acerca del tema a tratar, obteniendo así respuestas más amplias y completas, así como también nos va a poder ofrecer un mayor abanico de soluciones para la mejora de la ortografía de los alumnos y para la enseñanza de Lengua a los alumnos andaluces. El profesor/a veterano en la docencia ha tenido diversas experiencias con lo que nos podrá explicar las técnicas o métodos que resultan más y menos eficaces, los errores más comunes en los alumnos, así como la forma de detectarlos, con lo que puede resultar bastante interesante e importante entrevistar a profesores de distintas edades. El profesor de una edad menor, nos podrá hablar acerca de las primeras experiencias y de la eficacia o no de sus técnicas de enseñanza. De esta forma podremos obtener diferentes opiniones que nos permitirán hacer un buen contraste de las percepciones del profesorado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía a los alumnos andaluces, así como de la influencia del dialecto andaluz en la misma.

Por último, podemos hablar del lugar de procedencia del profesorado. Esta variable puede resultar interesante en este sentido: no es lo mismo que la asignatura de Lengua Castellana sea impartida por un profesor de procedencia andaluza que por un profesor de procedencia extremeña. El profesor andaluz tendrá mayormente interiorizado los rasgos característicos del andaluz, ya que esta es su lengua local mientras que el extremeño conoce los rasgos andaluces pero no los emplea. Con esto nos referimos a que el profesor andaluz va a detectar con mayor eficiencia los errores ortográficos propios del dialecto andaluz y aunque pueda resultar difícil la enseñanza de la Lengua Castellana a alumnos andaluces, lo hará con mayor soltura, eficacia y menor dificultad al conocer el andaluz y al usar probablemente en su habla coloquial dicho dialecto. Esto no significa que el profesor extremeño no sea capaz de aportar soluciones para que los alumnos consigan mejorar la ortografía. Dicho profesor tendrá la suficiente capacidad para hacerlo al igual que el profesor andaluz, pero la dificultad será mayor, ya que su lengua local no es el andaluz, con lo que detectar los posibles rasgos andaluces presentes en la ortografía de los alumnos puede resultarle más difícil al no conocerlos tanto como sí es el caso del profesor andaluz.

3.6. PROCEDIMIENTO DE LOS DATOS

Para el procedimiento de los datos, hemos utilizado Excel, un programa que nos facilita la recogida de datos una vez realizados los instrumentos de medidas en ambos centros a los cuales acudimos la semana del 23-29 de abril, puesto que es cuando nos proporcionaron la posibilidad de realizar los cuestionarios y las entrevistas. Excel, nos permite una recogida de datos de forma estadística y es una herramienta muy interesante que nos permite reflejar los resultados de forma gráfica. Ambos centros han mostrado total amabilidad y disposición ante la propuesta de realizar los instrumentos de medida. Bien es cierto, que se ha hecho necesario hablar con los directores y con la profesora coordinadora del área de Lengua Castellana del colegio CEIP Júpiter, la cual nos ha facilitado el horario en el cual se podía acudir al centro. En el CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña”, el director nos ha proporcionado el correo electrónico del centro para mantenernos en contacto y poder así asistir al centro a realizar el cuestionario y las entrevistas. Además el director de este último centro, se encargó de reunir a los profesores/as de Lengua para consultarles lo que se va a hacer, además de contactar con los padres para informarles que sus hijos serán entrevistados mediante grabaciones de voz.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

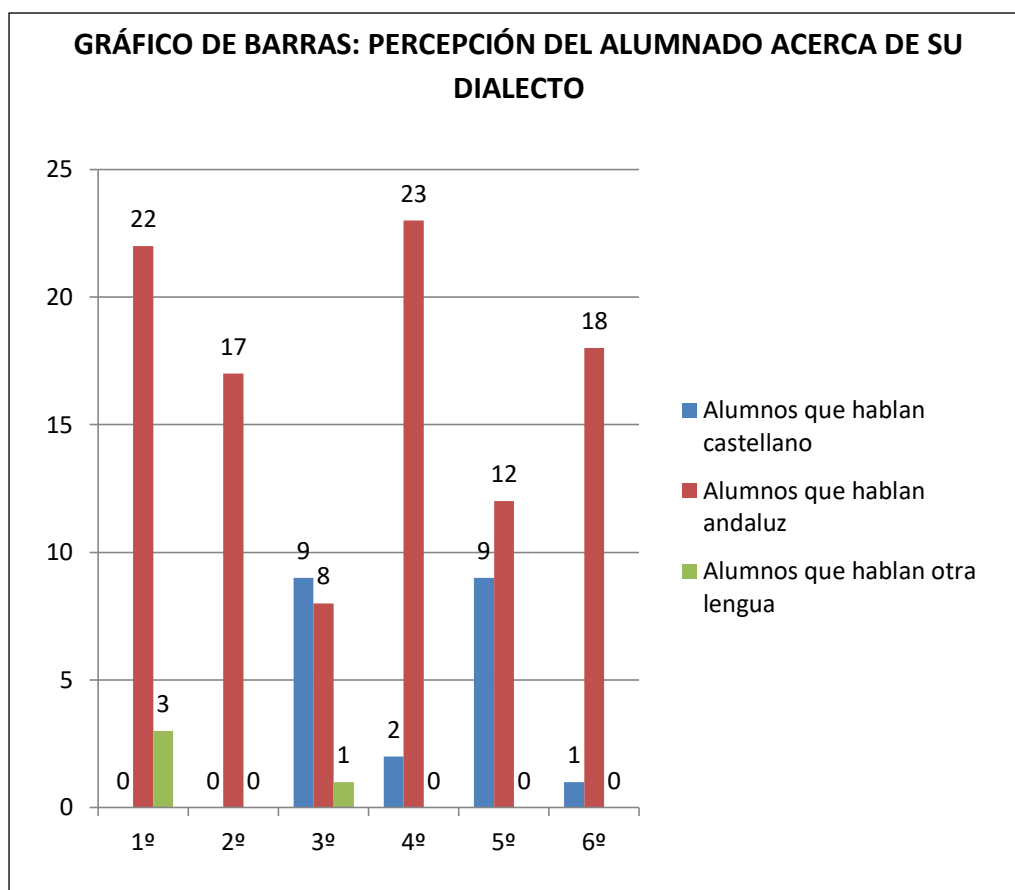
A continuación, analizaremos los distintos aspectos recogidos de las respuestas recopiladas tras la realización de los cuestionarios y las entrevistas en ambos centros: CEIP Júpiter y CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña”, realizando así una comparación entre las opiniones de los alumnos y profesores de ambos centros.

Para analizar los resultados, realizaremos diferentes gráficos de barras. Haremos un gráfico por pregunta en la que se recojan las respuestas de los diferentes cursos que han realizado los cuestionarios. Primero analizaremos los resultados obtenidos en el centro de Brenes (CEIP Miguel Hernández, “La Cigüeña”) y posteriormente los resultados obtenidos en el centro de San José de la Rinconada (CEIP Júpiter), haciendo luego un contraste entre ambos centros.

4.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ, “LA CIGÜEÑA” (BRENES)

PREGUNTA 1: ¿Qué lengua hablas?

La pregunta 1 es de opción múltiple, puesto que se establecieron tres opciones de respuesta, podemos decir que se trata de una pregunta vinculada a la percepción de los alumnos acerca de la denominación de la lengua que habla.

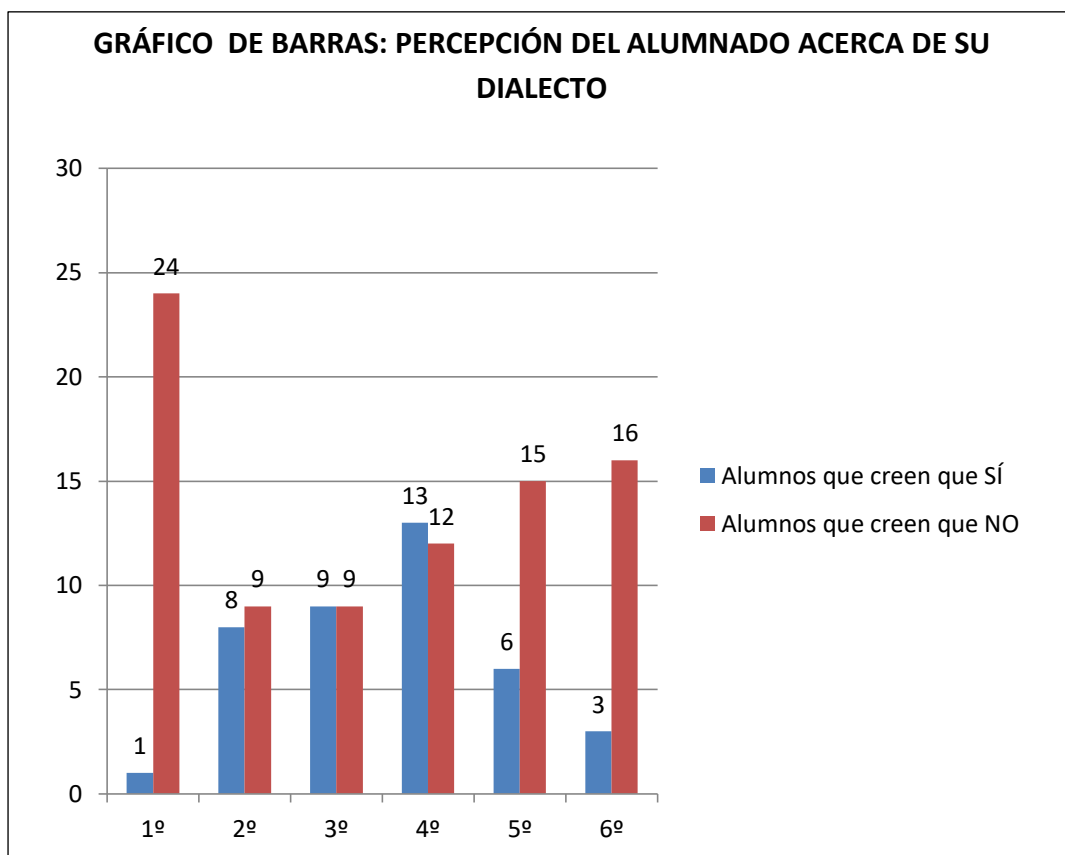


Como podemos observar en el gráfico, la mayor parte de los alumnos consideran que su lengua hablada es el andaluz en todos los cursos, especialmente en los primeros. En cursos superiores, podemos ver que el número de alumnos que creen hablar andaluz se ve reducido con respecto a los que creen que hablan castellano, habiendo una mayor equiparación entre sus respuestas. Esto puede deberse a que conforme van creciendo los alumnos tienen una mayor conciencia de lo que es andaluz y castellano.

Por último, podemos decir que la cantidad de alumnos que hablan otra lengua es mínima, no siendo en ningún caso superior a 3. Este dato puede estar asociado al lugar de procedencia de los alumnos.

PREGUNTA 2: ¿escribes de la misma forma en la que hablas?

En cuanto a la pregunta 2, podemos decir es una pregunta de elección única, ya que los alumnos eligieron entre dos opciones o sí o no. Además se trata de una pregunta con la que se pretendía obtener la percepción de los alumnos acerca de su dialecto, además de comprobar la posible influencia del andaluz en la escritura de los alumnos. A continuación mostraremos las respuestas que hemos recogido tras pasar los cuestionarios. Para ello, al igual que en la pregunta anterior, realizaremos un gráfico de barras en el que se recojan las respuestas por curso de todos los alumnos del centro.

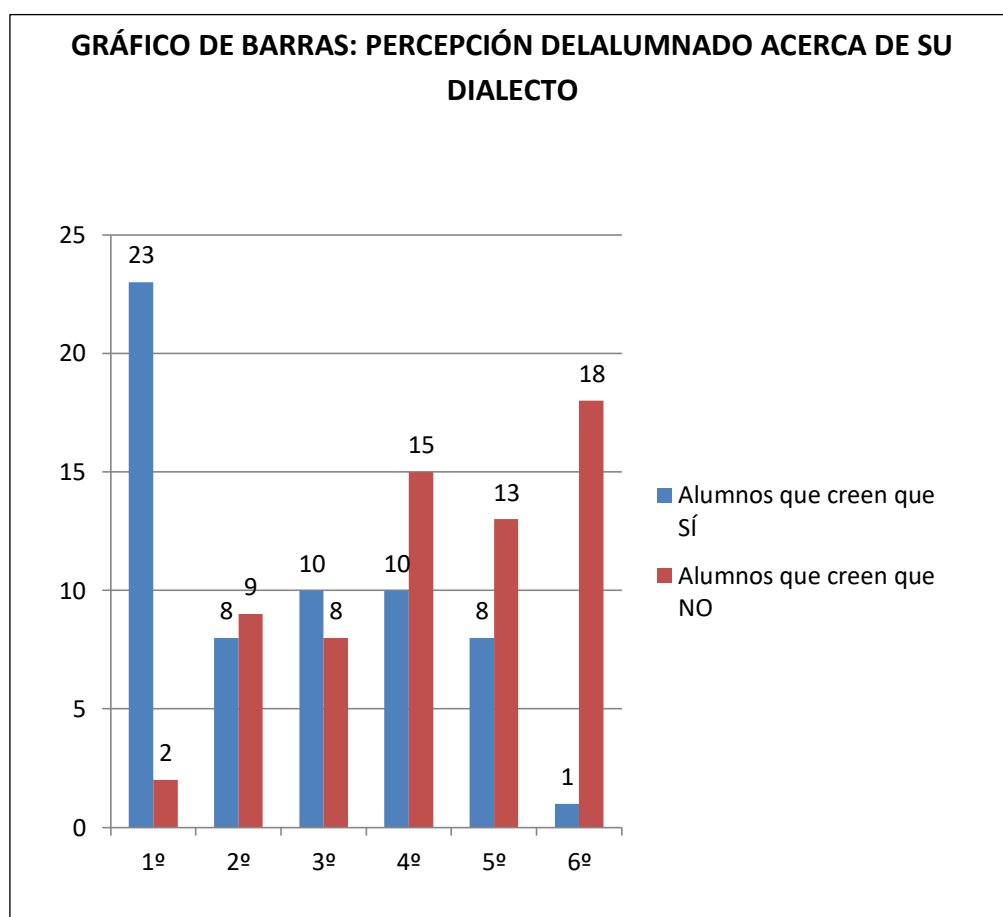


Como podemos observar en el gráfico, la mayoría del alumnado considera que no escriben de la misma forma que hablan. Hemos de aclarar que en el primer y segundo curso la mayoría de los alumnos consideran que no escriben de la misma forma que habla, debido a una aclaración que hicieron las profesoras las cuales preguntaron a sus alumnos si escribían “me he caído tal y como hablan o me he caído”. Conforme vamos avanzando hacia cursos superiores vemos que la mayoría de los alumnos consideran que escriben de la misma forma en la que hablan. Es en los cursos pertenecientes al tercer ciclo, donde la mayoría de los alumnos parecen tener más claras sus respuestas. Esto puede deberse a que tienen ya adquirida la diferencia entre el andaluz y el castellano.

PREGUNTA 3: ¿crees que influye tu forma de hablar en tu forma de escribir?

En cuanto a la pregunta 3 del cuestionario, podemos decir que se trata de una pregunta de elección única, ya que los alumnos tenían que rodear sí o no dependiendo de la percepción que tuvieran acerca de su forma de hablar y de su forma de escribir. Al igual que la pregunta 2, pretendíamos comprobar la percepción que tienen los alumnos acerca de su dialecto, en concreto, la influencia de la forma de hablar en la escritura de los mismos.

A continuación mostraremos los resultados obtenidos:

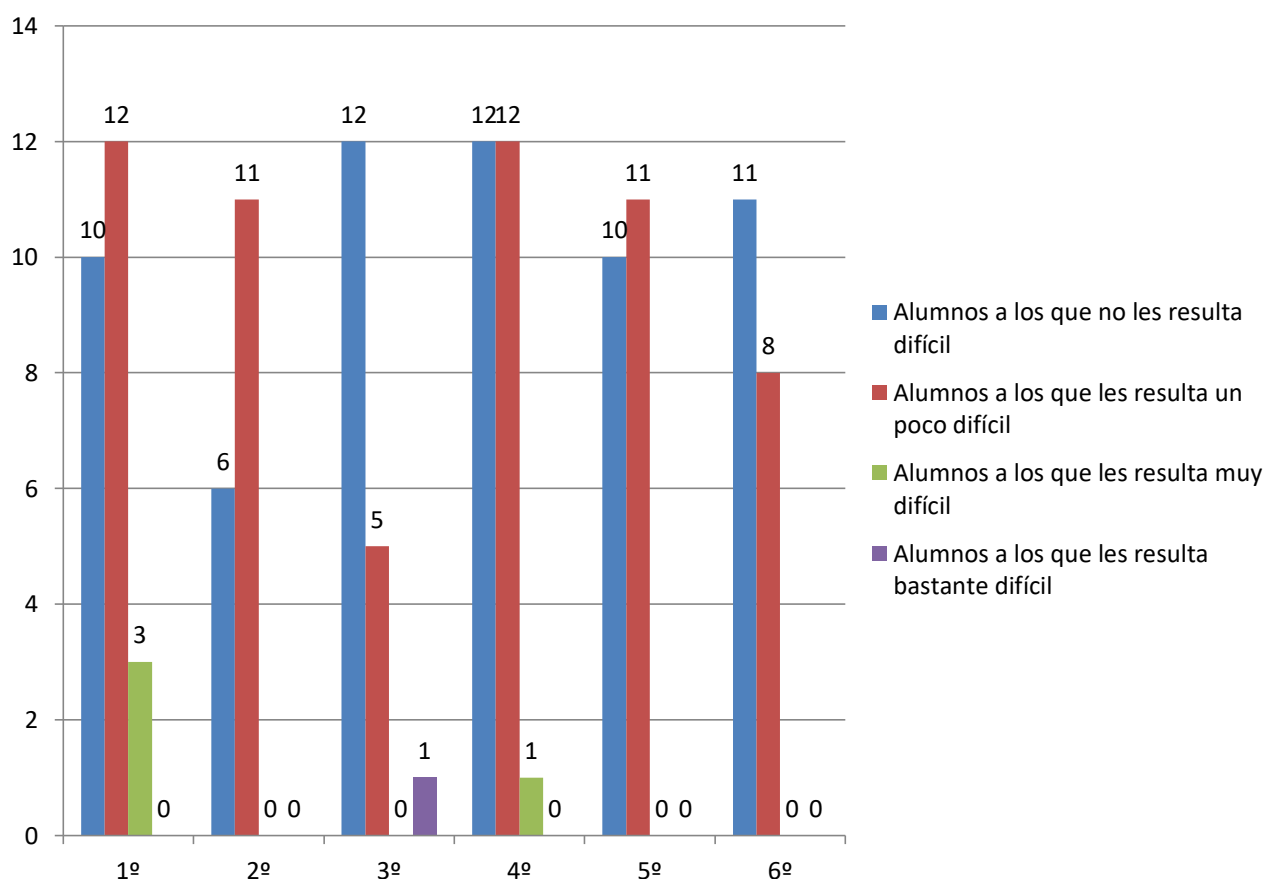


En este gráfico de barras, podemos comprobar que en las primeras edades escolares la mayoría de los alumnos tienden a pensar que su forma de hablar influye en su forma de escribir. Es en cuarto, quinto y sexto, donde vemos que la mayor parte de los alumnos afirman que su manera de hablar no repercute en su manera de escribir. Esto puede deberse a que en edades superiores, los alumnos diferencian el andaluz del castellano y con ello su forma de hablar su forma de escribir, es decir, son conscientes de que no escriben igual que hablan.

PREGUNTA 4: ¿te resulta difícil aprender Lengua en el colegio?

En cuanto a la pregunta 4, podemos decir que se trata de una pregunta escalar, donde se les presentaba a los alumnos cuatro posibles respuestas (nada difícil, un poco difícil, muy difícil o bastante difícil). Con esta pregunta pretendíamos saber el grado de dificultad de los alumnos en cuanto al aprendizaje de Lengua Castellana en el colegio, ya que resulta ser diferente al andaluz, siendo este último una modalidad del castellano.

GRÁFICO DE BARRAS: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DE SU DIALECTO

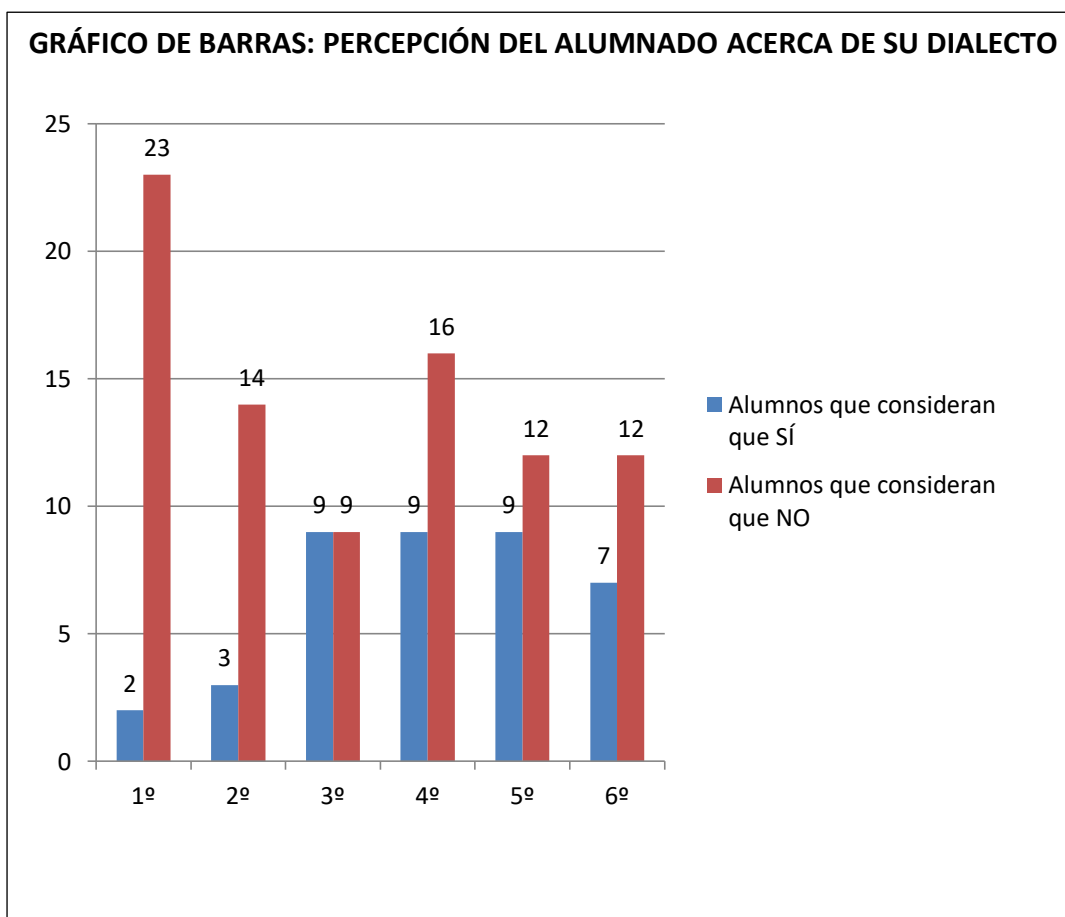


Como podemos observar, la mayoría del alumnado considera que el aprendizaje de Lengua Castellana en el colegio no es difícil, aunque si nos fijamos en la gráfica la diferencia entre el número de alumnos que consideran que no es difícil y el número de alumnos que considera que es un poco difícil es mínima, a excepción del tercer curso donde sí podemos apreciar una gran diferencia entre ambas respuestas. Por otra parte, la cantidad de alumnos que piensan que el aprendizaje de Lengua Castellana es muy difícil o bastante difícil no es superior a 3 y eso puede deberse a que los alumnos que han indicado esta respuesta son los que cometen más faltas de ortografía.

PREGUNTA 5: ¿consideras que la lengua que aprendes en el colegio es la misma que hablas diariamente?

En cuanto a la pregunta 5 del cuestionario realizado, podemos decir que se trata de una pregunta de elección única, ya que los alumnos han tenido que elegir entre sí o no en función de sus propias percepciones. Con esta pregunta pretendíamos saber la percepción que tienen los alumnos acerca de la Lengua que usan en el contexto educativo y la lengua que usan fuera de este diferenciando así su dialecto, es decir, el andaluz del castellano, para a partir de ahí medir la posible influencia del andaluz en la

ortografía de los alumnos. A continuación mostraremos un gráfico de barras con las respuestas recopiladas:

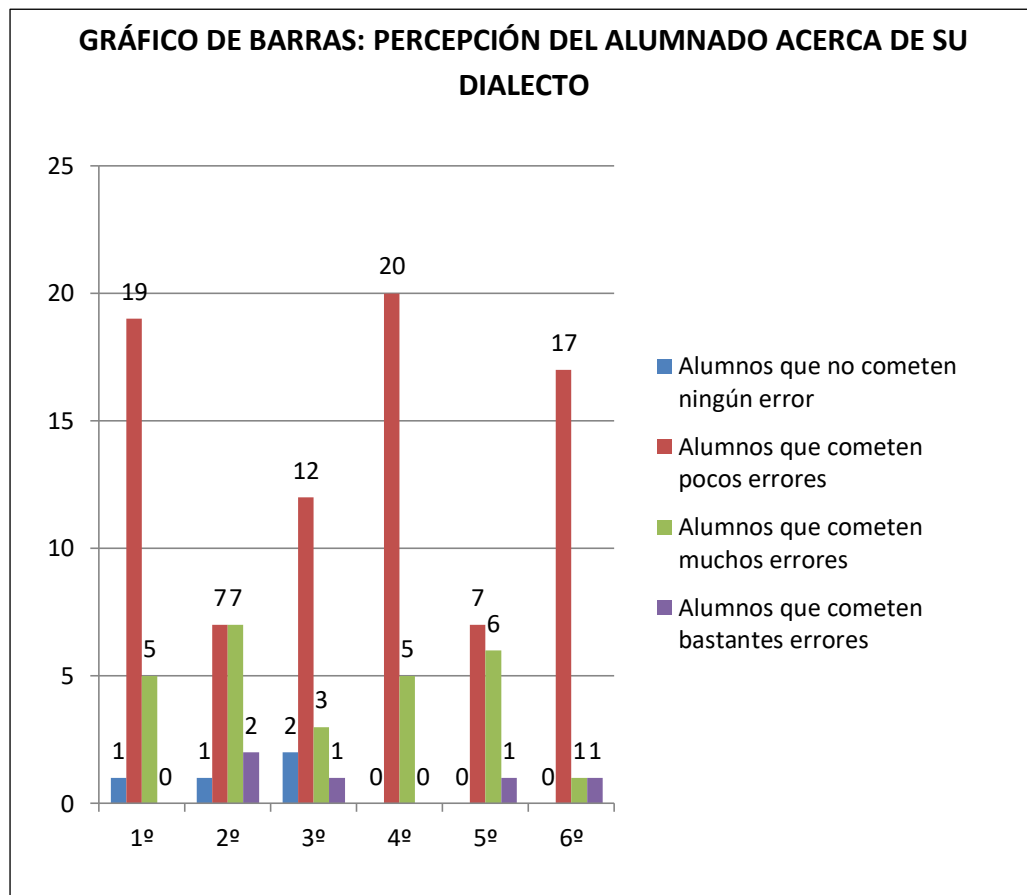


Si nos fijamos en el gráfico podremos comprobar que la mayoría de los alumnos piensan que la lengua que aprenden en el colegio es diferente a la lengua que hablan diariamente. Como podemos observar conforme avanzamos a cursos superiores, podemos ver que hay una mayor equiparación entre las respuestas. Esto puede deberse a que los alumnos en cursos superiores piensan que hablan andaluz y castellano diferenciando ambas lenguas como se ha visto en preguntas anteriores. Esta equiparación de las respuestas puede estar ocasionada porque los alumnos son conscientes de que su lengua es el castellano y que el andaluz es una variedad lingüística del mismo, con lo que es por ello que piensan que la lengua que hablan dentro del colegio y la que hablan fuera de este es la misma.

PREGUNTA 6: ¿cuántos errores cometes al escribir?

La pregunta 6 del cuestionario es una pregunta escalar, donde se les presenta a los alumnos cuatro posibles respuestas (ninguno, pocos, muchos, bastante). Con esta pregunta pretendíamos saber la posible influencia que tiene el dialecto de los alumnos en la expresión escrita de los mismos. Por ello es importante esta pregunta, ya que sabiendo la cantidad de errores que los alumnos cometen a la hora de escribir, podemos obtener otro dato importante como los tipos de errores más frecuentes, lo

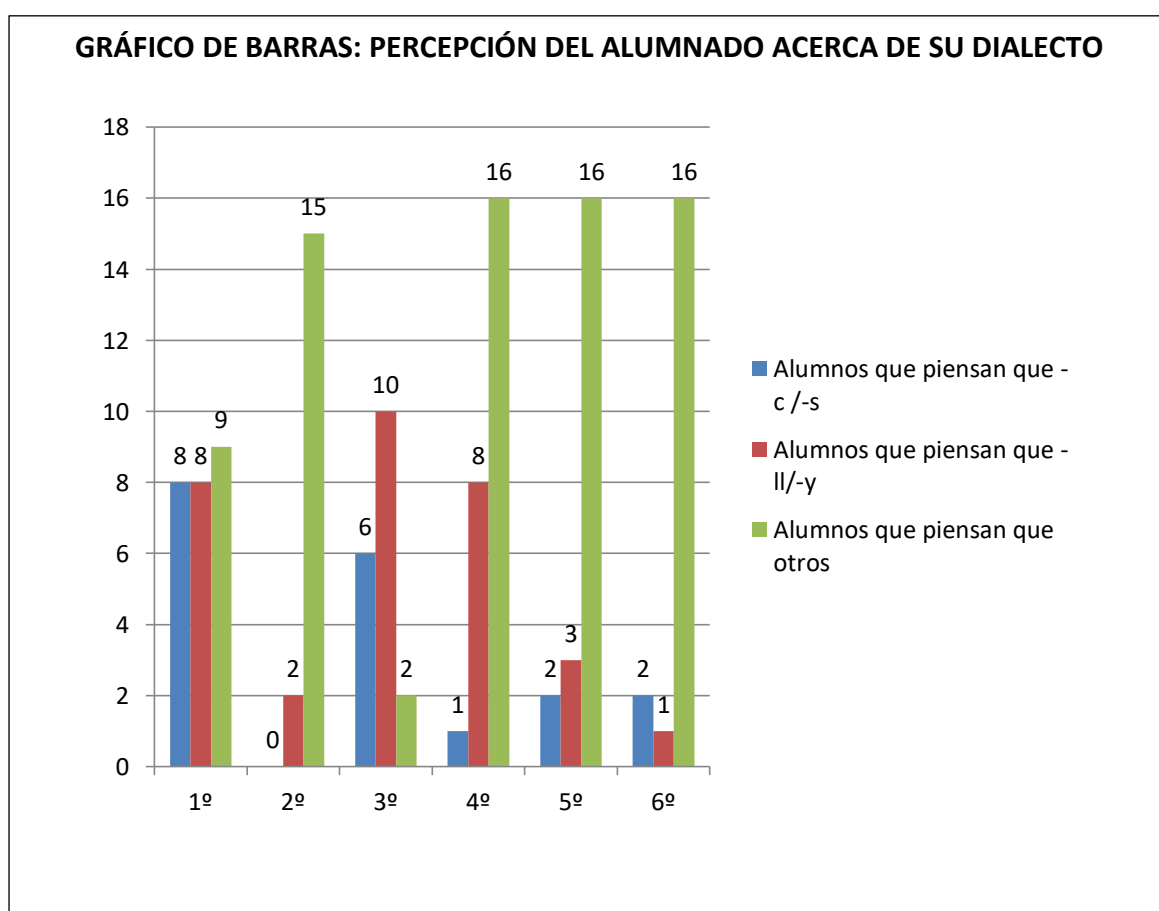
que se verá en la pregunta 7 del cuestionario y las causas de los mismos, siendo esta el dialecto de los alumnos, es decir, el andaluz. A continuación, volveremos a realizar para esta pregunta un gráfico de barras en el que se muestren los resultados recopilados en cada uno de los cursos:



Tras analizar las respuesta de los alumnos, podemos comprobar tal y como se muestra en el gráfico que la mayoría de los alumnos consideran que cometen pocos errores al escribir. En las primeras edades si nos fijamos en el gráfico, podemos ver que el número de alumnos que piensan que cometen muchos errores al escribir es creciente mientras que en edades superiores es decreciente, teniendo en el sexto curso un valor mínimo. Esto puede deberse a que el tercer ciclo tenga más interiorizada la ortografía, puesto que ha tenido más práctica en la escritura a lo largo de la etapa de Primaria. Es en el segundo curso donde el número de alumnos que piensan que tienen pocos errores y los que piensan que tiene muchos es similar. Por último, podemos decir que la cantidad de alumnos que piensan que tienen bastantes errores es muy pequeña, no superior a 3. El motivo de esto último puede ser que estos alumnos son los que tengan mayor dificultad en el aprendizaje de Lengua Castellana.

PREGUNTA 7: ¿cuáles son tus errores más frecuentes a la hora de escribir?

En cuanto a la pregunta 7 del cuestionario realizado, podemos decir que es una pregunta de opción múltiple, ya que los alumnos tuvieron que barajar entre tres posibilidades de respuesta (palabras con *-c* y *-s*, palabras con *-ll* y *-y* u otro tipo de errores). Con esto pretendíamos comprobar los errores ortográficos más comunes del alumnado para poder ver de esta forma si hay una influencia del dialecto en la escritura de los mismos, en la ortografía del alumnado. Para mostrar los resultados obtenido, mostraremos un gráfico de barras.



Tal y como podemos observar en el gráfico, la mayoría del alumnado presentan otros errores diferentes a *-c/-s*, *-y/-ll*. Hemos de destacar el primer curso donde las tres posibles respuestas están equiparadas y el tercer curso, donde vemos una clara predominancia de errores en palabras con *-y/-ll*. Por último, podemos decir que en el tercer y cuarto curso (segundo ciclo), la cantidad de errores en palabras que contienen *-ll/-y* crece, decreciendo en el tercer ciclo donde adquiere un valor mínimo, igual o inferior a 3. Esto puede deberse a que ya tienen asumida la diferencia entre *-c/-s* que es lo que requiere menos dificultad, al contrario de lo que sucede con *-ll/-y*. En el tercer ciclo, los alumnos parecen haber adquirido la diferencia entre *-c/-s*, *-ll/-y*, y es por ello que presentan otros tipos de errores.

PREGUNTA 8: escribe un texto de dos o tres líneas sobre lo que hiciste el verano pasado/escribe un texto de máximo 100 palabras sobre lo que hiciste el verano pasado

Con respecto a esta pregunta, podemos decir que es de respuesta libre, ya que se le pedía al alumnado del primer ciclo que escribieran en dos o tres líneas lo que hicieron el verano pasado y al alumnado del segundo y tercer ciclo que escribieran un texto de máximo 100 palabras sobre lo que hicieron el verano pasado. Con esta pregunta pretendíamos ver si los alumnos hacen lo que dicen, es decir, si la percepción que los alumnos tienen acerca de su dialecto se refleja en lo que han hecho. Para analizar esta pregunta elaboraremos una tabla en la que se refleje la frecuencia con la que aparecen los errores ortográficos de la pregunta 7 en los textos de los alumnos a nivel global.

CARACTERÍSTICAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º
-C/-S	3'3/100	2'9/100	0'6/100	0'4/100	0'05/100	0'05/100
-LL/-Y	3'7/100	3'4/100	0'3/100	0'2/100	0'05/100	0'05/100
OTROS (mayúsculas, tildes, -b/-v, eliminación consonante finales)	7/100	16'7/100	1'7/100	2'4/100	2'5/100	1'6/100

En la tabla mostrada anteriormente, podemos observar el número de veces que aparece cada error ortográfico en los textos de los alumnos a nivel global, para lo que hemos calculado la frecuencia relativa. Por ejemplo, hemos contabilizado en cada uno de los textos de los alumnos del primer curso los errores ortográficos que aparecían en un total de 2500 palabras, apreciándose c-s 10 veces, ll-y 11 veces y otros 21 vez, calculando posteriormente el número de veces que aparecían en 100 palabras.

Si observamos la tabla, podemos observar que todos los cursos presentan mayor cantidad de errores diferentes a -c/-s, -y/-ll. Esto puede deberse a que engloba mayor cantidad de errores, ya que en "otros" incluye tal y como se refleja en la tabla las mayúsculas, las tildes, -b/-v, la eliminación de la consonante final, cambio de una letra por otra. Bien es cierto, que los alumnos del primer y segundo curso, también presentan muchos errores en palabras con -c/-s, -ll/-y, errores que van disminuyendo conforme avanzamos a cursos superiores, especialmente en el tercer ciclo, donde apenas aparecen, siendo la frecuencia inferior a 1. Esto puede deberse a que en las primeras edades los alumnos aun no tienen asumida la diferencia entre andaluz y castellano y suelen cometer más errores que derivan de su dialecto, puesto que tienden a escribir tal y como hablan; por ejemplo, al ser ceceantes, tienden a escribir "picina" o "zal" así como "llo" o "yegué". Estos errores se van corrigiendo en edades superiores donde van diferenciando o tienen ya adquirida la diferencia entre andaluz y

castellano.

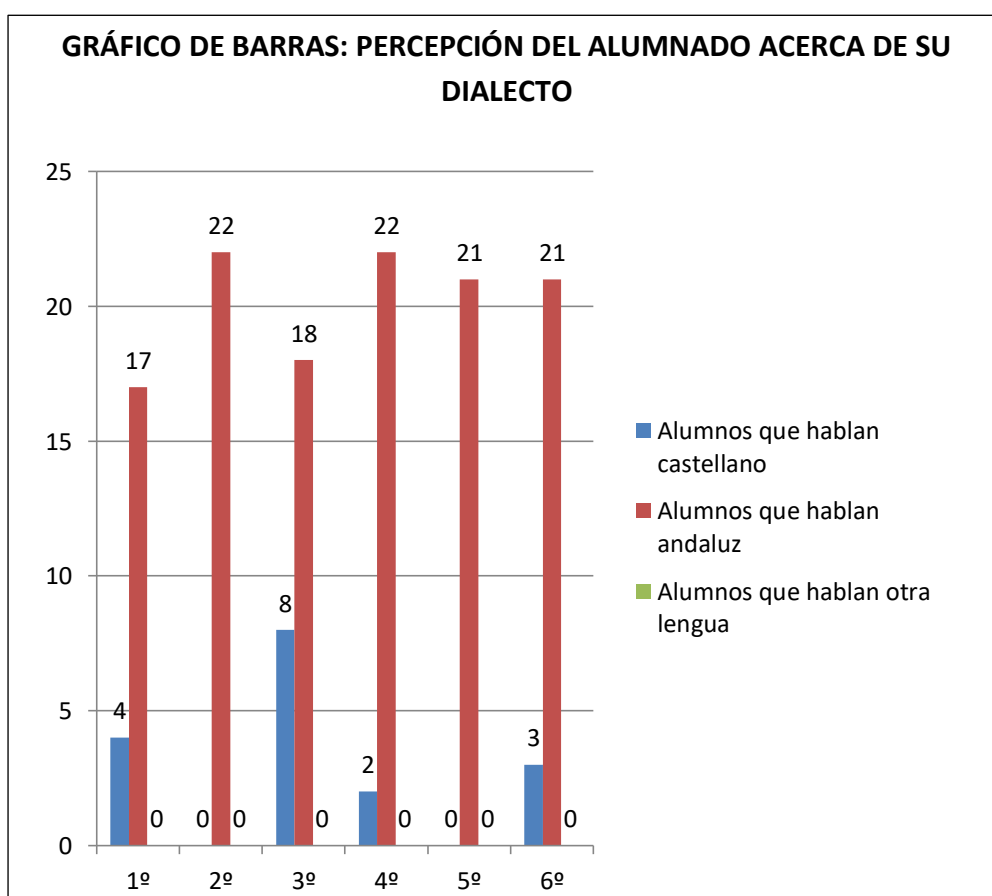
Por último, añadir, que los alumnos que presentan más errores son los del segundo curso, teniendo una frecuencia de 16'7/100 palabras.

4.2. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CEIP JÚPITER (SAN JOSÉ DE LA RINCONADA)

Al igual que hemos hecho con el centro anterior, mostraremos las respuestas obtenidas tras haber pasado el cuestionario a los alumnos (una clase de cada nivel), con lo que iremos mostrando gráficos de barras donde se recojan los resultados obtenidos.

PREGUNTA 1: ¿qué lengua hablas?

Como ya dijimos esta pregunta es de opción múltiple, puesto que se establecieron tres opciones de respuesta, tratándose a su vez de una pregunta vinculada a la percepción de los alumnos acerca de la denominación de la lengua que habla.



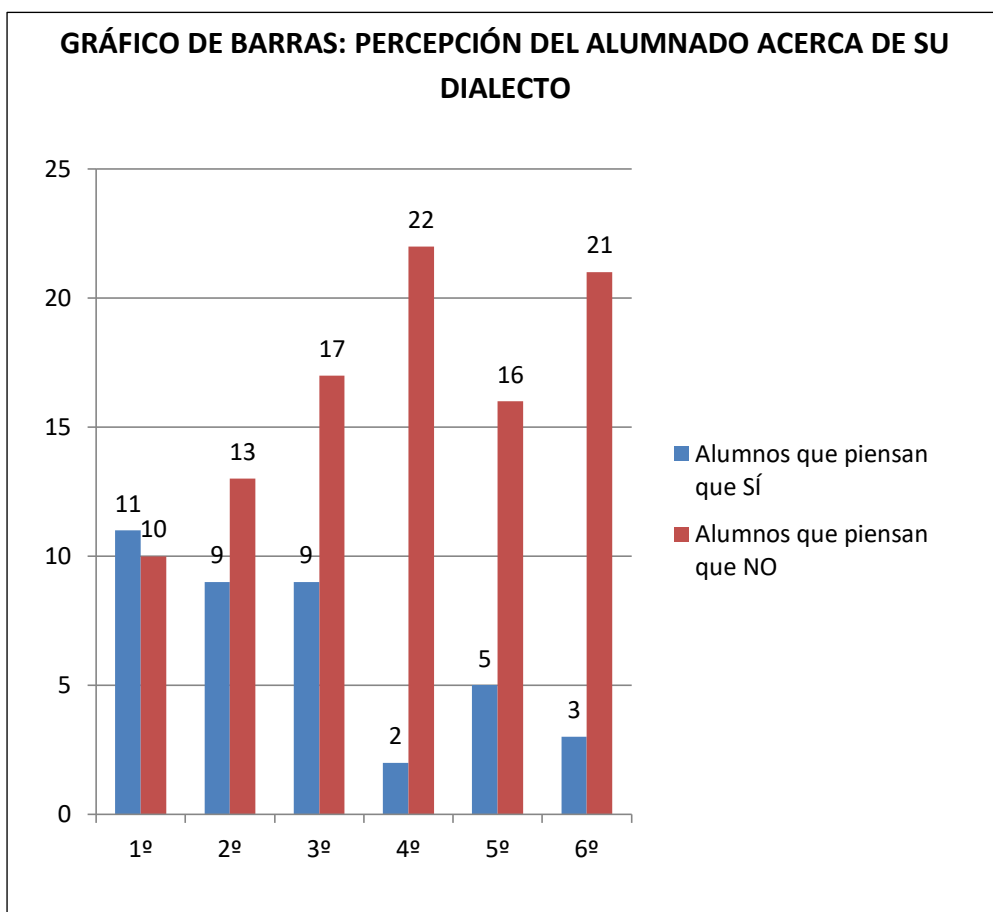
Como podemos observar en el gráfico, la mayor parte de los alumnos consideran que su lengua hablada es el andaluz en todos los cursos, especialmente en el segundo y quinto curso cursos en los que la totalidad de alumnos piensan que hablan andaluz. En cursos superiores, podemos ver que el número de alumnos que creen hablar andaluz se ve reducido con respecto a los que creen que hablan castellano, habiendo una

mayor equiparación entre sus respuestas. Esto puede deberse a que conforme van creciendo los alumnos tienen una mayor conciencia de lo que es andaluz y castellano.

Por último, podemos decir que la cantidad de alumnos que hablan otra lengua es mínima, no siendo en ningún caso superior a 3. Este dato puede estar asociado al lugar de procedencia de los alumnos.

PREGUNTA 2 ¿escribes de la misma forma que hablas?

En cuanto a esta pregunta, podemos decir que es una pregunta de elección única, ya que los alumnos han elegido entre dos opciones o sí o no. Además se trata de una pregunta con las que se pretendía obtener al igual que hemos dicho anteriormente, la percepción de los alumnos acerca de su dialecto que como hemos podido comprobar en la primera pregunta, es el andaluz, además de comprobar la posible influencia del andaluz en la escritura de los alumnos. A continuación mostraremos las respuestas que hemos recogido tras pasar los cuestionarios, para lo que usaremos un gráfico de barras:



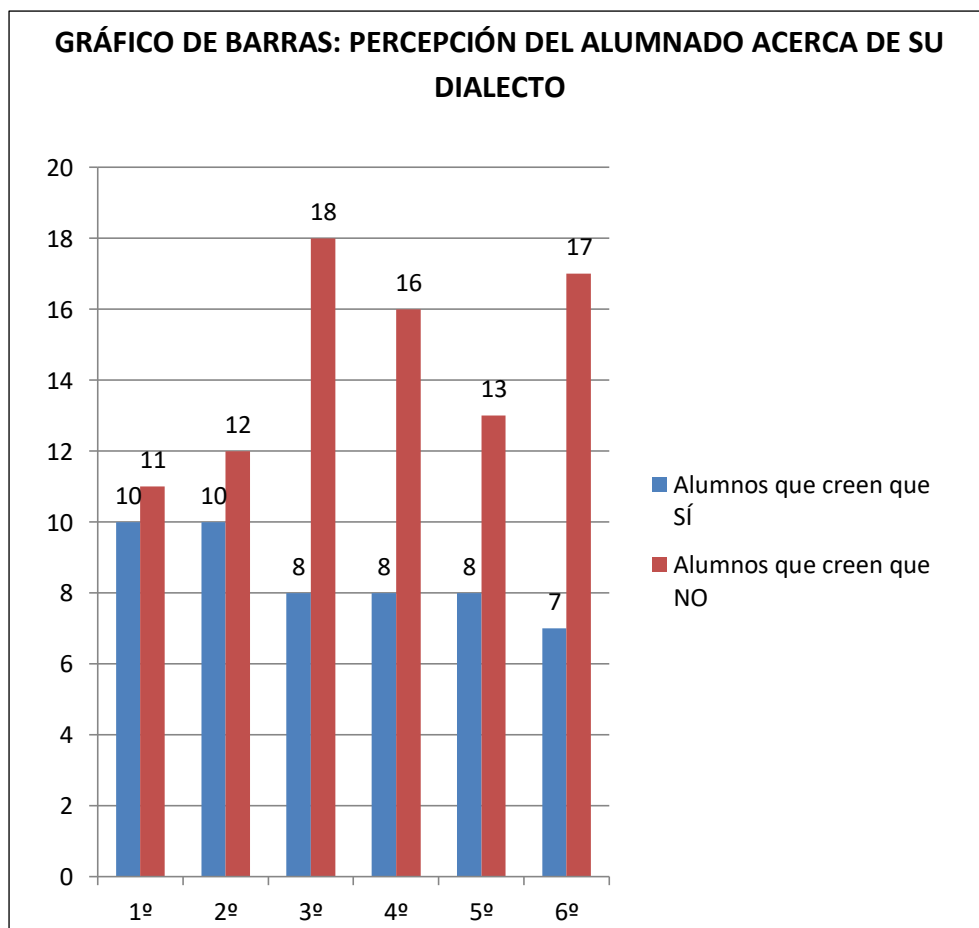
Si observamos el gráfico podemos comprobar que la mayoría del alumnado considera que no escribe de la misma forma en la que habla a excepción del primer curso, en el

que la mayoría del alumnado considera que sí escriben de la misma forma en la que hablan, aunque la diferencia entre ambas respuestas es mínima. Bien es cierto, que en las primeras edades hay una mayor equiparación entre las respuestas. Esto puede deberse a que aún no han adquirido la diferencia entre el dialecto andaluz y el castellano y con ello que se habla de una forma y se escribe de otra. Conforme avanzamos a cursos superiores los alumnos niegan la pregunta, lo que puede ser motivo de la adquisición de la diferencia entre el dialecto andaluz y el castellano, sabiendo que hablan andaluz y escriben castellano. Es por ello que la cantidad de alumnos que consideran que escriben de la misma forma en la que hablan disminuye, adquiriendo un valor de 5 o inferior a este.

PREGUNTA 3: ¿crees que influye tu forma de hablar en tu forma de escribir?

En cuanto a esta pregunta, podemos decir que se trata de una pregunta de elección única, ya que los alumnos tenían que rodear sí o no dependiendo de la percepción que tuvieran acerca de su forma de hablar y de su forma de escribir, con la que pretendíamos saber la percepción que tienen los alumnos acerca de su dialecto.

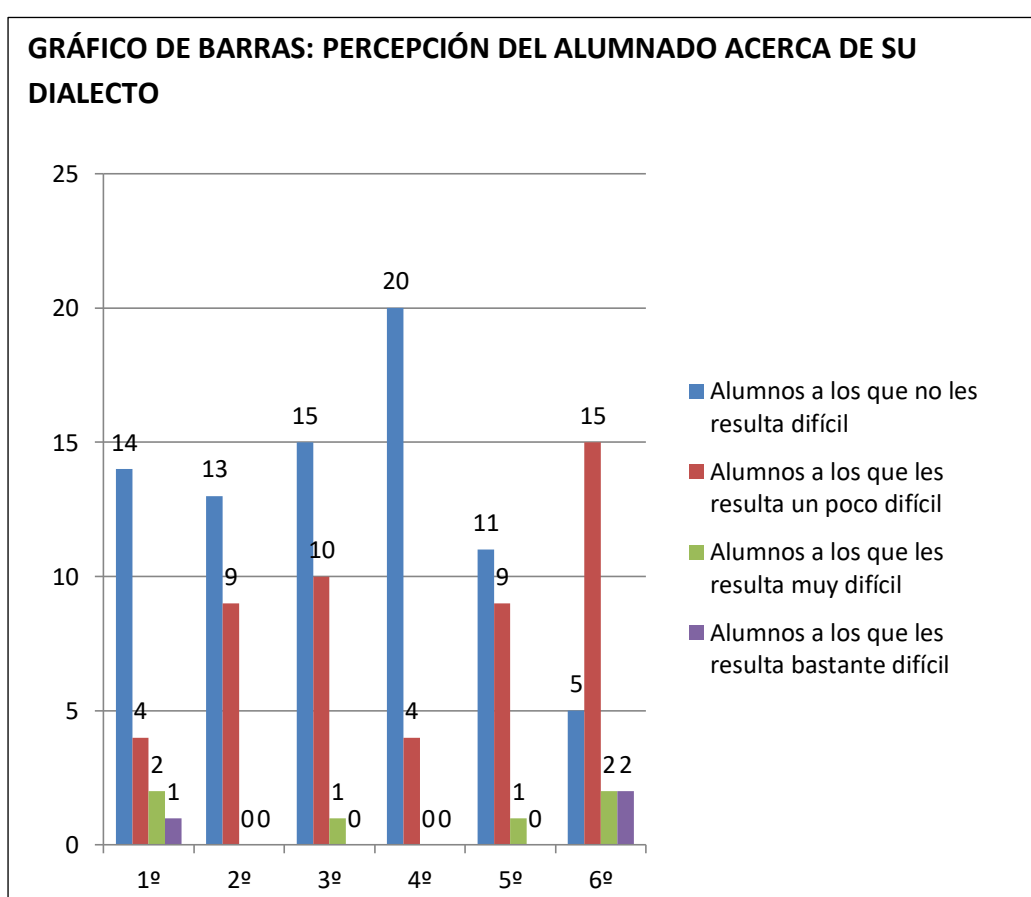
A continuación mostraremos los resultados mediante el uso de gráficos de barras:



Como podemos observar la mayoría de los alumnos consideran que su forma de hablar no influye en su forma de escribir. Bien es cierto que en los primeros cursos, sobre todo primero y segundo, tienen muy equiparadas sus repuestas habiendo una diferencia mínima entre ambas.

PREGUNTA 4: ¿te resulta difícil aprender Lengua en el colegio?

En cuanto a esta pregunta podemos recordar que se trata de una pregunta escalar, donde se les presentaba a los alumnos cuatro posibles respuestas (nada difícil, un poco difícil, muy difícil o bastante difícil). Con esta pregunta pretendíamos saber el grado de dificultad de los alumnos en cuanto al aprendizaje de Lengua Castellana en el colegio, ya que resulta ser diferente al andaluz, siendo este último una modalidad del castellano. De nuevo haremos uso de un gráfico de barras donde se muestren las respuestas recopiladas.

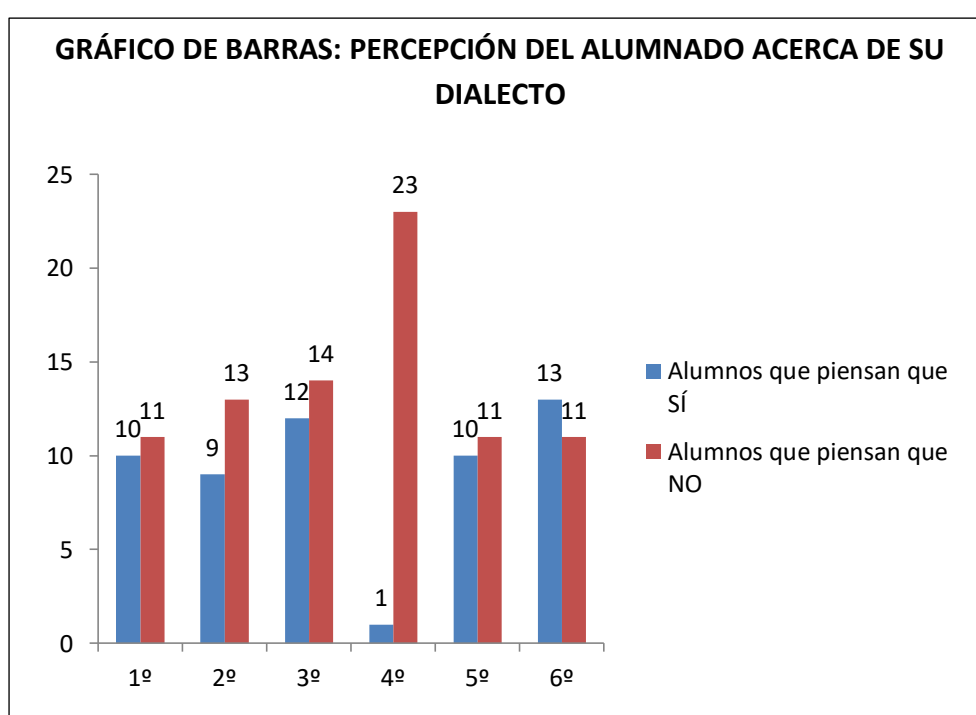


Como podemos observar en la gráfica, la mayoría de los alumnos piensan que el aprendizaje de Lengua Castellana no es difícil adquiriendo un valor muy alto en el primer y cuarto curso con respecto al resto. Por el contrario, en el sexto curso la mayor parte de los alumnos consideran que aprender Lengua es un poco difícil adquiriendo esta respuesta un valor mayor con respecto al resto. Por otra parte, la cantidad de alumnos que considera que el aprendizaje de Lengua Castellana es muy difícil o bastante difícil es mínima, con un valor de 2 a inferior a este. Esto último puede

deberse a que esos alumnos sean los que tienen mayor cantidad de errores ortográficos.

PREGUNTA 5: ¿consideras que la lengua que aprendes en el colegio es la misma que la lengua que hablas diariamente?

En cuanto a esta pregunta, podemos decir que es una pregunta de elección única, ya que los alumnos/as tienen que responder sí o no, según sus percepciones. Con esta pregunta pretendemos comprobar la percepción del alumnado acerca de la lengua que aprenden en el contexto educativo y la que usan fuera de este, diferenciando o no su dialecto (el andaluz) del castellano y medir de esta forma la posible influencia del andaluz en la ortografía de los alumnos.

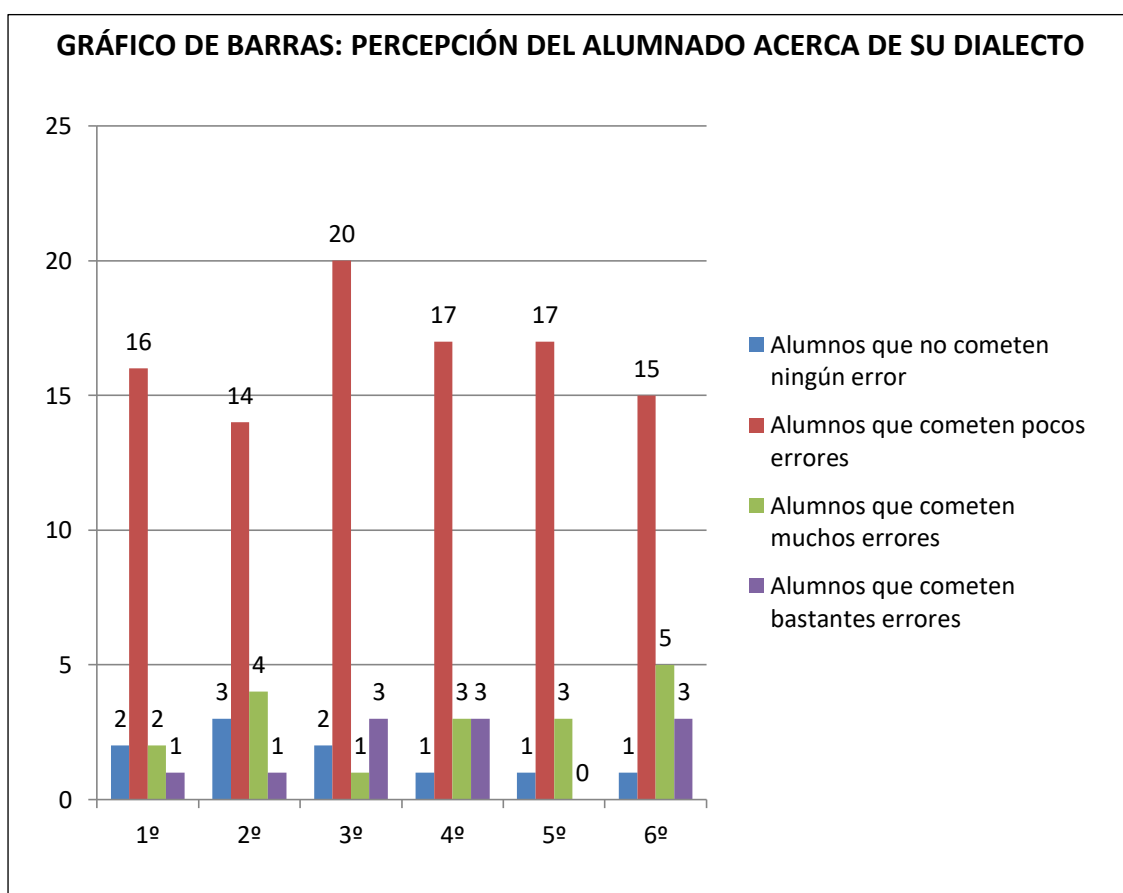


Si nos fijamos en el gráfico, podemos comprobar, que la mayoría de los alumnos piensan que la lengua que aprenden en el colegio es diferente a la que hablan diariamente, especialmente, en el cuarto curso, donde son casi todos los alumnos los que tienen esta opinión. A esto podemos añadir que la diferencia entre los alumnos que piensan que existe una discrepancia entre ambas lenguas y los alumnos que piensan que no existe discrepancia alguna es mínima. Esto puede deberse a que en los primeros cursos (primero y segundo), las profesoras explicaron la pregunta a sus alumnos mediante ejemplos (me he comprado unos zapatos/me he comprado unos sapatos), haciéndoles ver que en el colegio pronunciaban la –z al leer, sin embargo fuera del colegio lo pronuncian con –s, con lo que es por ello, que hay una mayor equiparación entre las respuestas. Conforme vamos avanzando de curso, podemos observar que los alumnos van adquiriendo la diferencia entre el andaluz y el castellano

y ya son conscientes de que el castellano es la lengua y el andaluz una variedad lingüística de la misma.

PREGUNTA 6: ¿cuántos errores cometes al escribir?

La pregunta 6 es de opción múltiple, puesto que se trata de una pregunta escalar, donde había cuatro posibles respuestas (ninguno, pocos, muchos o bastantes errores). Con esta pregunta pretendíamos saber la influencia del andaluz en la ortografía del alumnado. Para mostrar los resultados obtenidos, usaremos gráficos de barras.

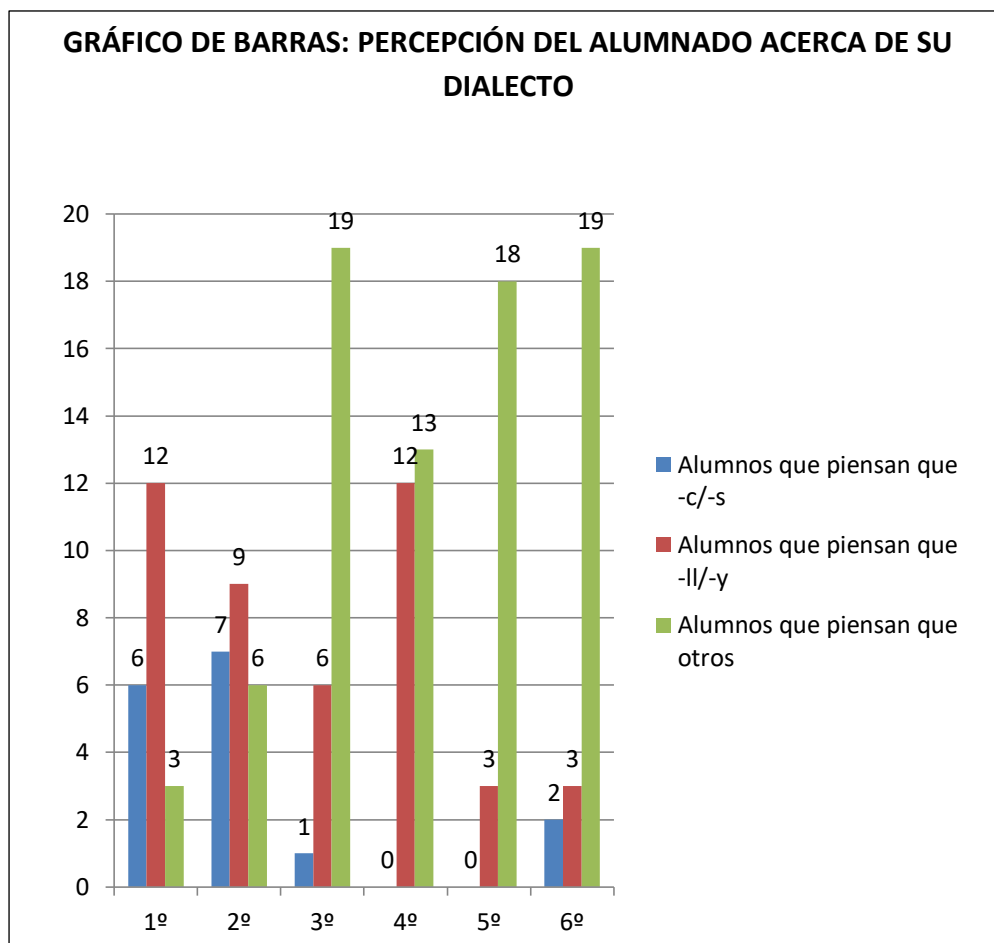


Tras analizar las respuestas de los alumnos, podemos comprobar tal y como se muestra en el gráfico, que la mayoría de los alumnos cometen pocos errores ortográficos. Como podemos observar el número de alumnos que piensan que no cometen ningún error es mínimo, siendo igual o inferior a 2, al igual que ocurre con los alumnos que consideran que cometen muchos o bastantes errores, respuestas que tienen un valor muy pequeño. Esto puede deberse a que dentro de estos grupos, son alumnos que tienen mayor dificultad en la ortografía.

PREGUNTA 7: ¿cuáles son tus errores más frecuentes a la hora de escribir?

En cuanto a esta pregunta, podemos decir que es de opción múltiple ya que los alumnos/as tenían que barajar entre tres posibilidades de respuesta. Con esta pregunta, pretendíamos comprobar los errores ortográficos más comunes del

alumnado y observar si hay una influencia o no del dialecto en la escritura de los mismos, lo que se verá en la pregunta 8.



Si observamos el gráfico, en los primeros cursos, en concreto, primero y segundo, la cantidad de errores en palabras con –ll/-y es mayor que el resto, existiendo poca diferencia con los errores en palabras con –c/-s. Conforme vamos avanzando a cursos superiores, podemos observar que los alumnos presentan mayoritariamente otros errores diferentes a –c/-s, -ll/-y. Esto puede deberse a que los alumnos pertenecientes a cursos superiores han adquirido la diferencia entre –c/-s, -ll/-y.

PREGUNTA 8: escribe un texto de dos o tres líneas sobre lo que hiciste el verano pasado/ escribe un texto de máximo 100 palabras sobre lo que hiciste el verano pasado.

Con respecto a esta pregunta, podemos decir que es de respuesta libre, ya que se le pide al alumnado del primer ciclo que escriban en dos o tres líneas lo que hicieron el verano pasado. Al alumnado del segundo y tercer ciclo se les pide que escriban un texto de máximo 100 palabras sobre lo que hicieron el verano pasado. Con esta pregunta pretendemos ver si los alumnos hacen lo que dicen, es decir, si la percepción que los alumnos tienen acerca de su dialecto se refleja en lo que los alumnos han

hecho. Para analizar esta pregunta no vamos a hacer uso de gráficas, sino que hemos contabilizado el número de veces que están presentes los errores expuestos en la tabla, en la columna de la izquierda en los textos de los alumnos para lo que hemos calculado también la frecuencia relativa tal y como hicimos con los textos de los alumnos del colegio de Brenes. El conteo se ha hecho por curso y a nivel global.

CARACTERÍSTICAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º
-C/-S	0'8/100	0'4/100	0'3/100	0'2/100	0'1/100	0'04/100
-LL/-Y	3'6/100	3'8/100	0'3/100	0'1/100	0'1/100	0/100
OTROS (mayúsculas, tildes, -b/-v, eliminación consonante finales, cambio de una letra por otra)	13'9/100	9'5/100	2'8/100	3/100	1'9/100	1'6/100

Si nos fijamos en la tabla, podemos comprobar que la mayoría de los alumnos presentan errores ortográficos distintos a -c/-s, -ll/-y. Esto puede deberse, tal y como indicamos anteriormente, a que esta característica engloba mayor cantidad de errores, entre ellos, las mayúsculas, las tildes, -b/-v, la eliminación de consonantes finales, el cambio de una letra por otra. También podemos decir que los alumnos del primer y segundo curso presentan muchos errores en palabras con -ll/-y, errores que van disminuyendo conforme vamos avanzando de cursos, llegando a desaparecer en el sexto curso. Esto puede deberse a que en las primeras edades, los alumnos aún no han adquirido la diferencia entre andaluz y castellano y por eso suelen cometer más errores ortográficos los cuales derivan de su dialecto, del andaluz, en este caso, el yeísmo es uno de ellos, puesto que es uno de los rasgos característicos del andaluz. Conforme los alumnos van creciendo van interiorizando la diferencia entre el andaluz y el castellano y este puede ser el motivo, por el que los errores en palabras con -ll/-y desaparece, adquiriendo un valor de 0.

Por último, añadir que los alumnos que presentan más errores ortográficos son los del primer curso, teniendo una frecuencia de 13'9/100, lo que puede ser debido a que los alumnos de esta edad están comenzando a aprender la ortografía y la lectoescritura.

4.3. ENTREVISTAS

Ya hemos realizado el análisis de los cuestionarios obteniendo los correspondientes resultados que hemos explicado anteriormente. A continuación mostraremos el análisis de las entrevistas que se han llevado a cabo. Comenzaremos como hemos venido haciendo hasta ahora por el CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña” (Brenes) y proseguiremos posteriormente con el CEIP Júpiter (San José de la Rinconada).

4.3.1 Entrevistas a cuatro profesoras de Lengua Castellana en el CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña”

Tras recopilar las respuestas de las profesoras de Lengua Castellana que han sido entrevistadas podemos decir varias cosas:

En primer lugar, centrándonos en la percepción que tienen acerca del andaluz, podemos decir que Pilar (tutora de 1ºB) y Lorena (tutora de 2ºB), consideran que el andaluz causa problemas en las primeras edades escolares, porque según su opinión, “cuando los alumnos son más pequeños les dificulta mucho lo que es la escritura, porque escriben tal como hablan, entonces el hecho de que nos comamos los finales de las palabras pues hace que en la escritura se equivoquen muchas veces”. Aurora (tutora de 5ºA) y María (tutora de 6ºB), consideran que hay que respetar el dialecto andaluz, porque “es una lengua muy rica, que tiene muchas variedades dialectales y que puede enriquecer mucho el habla de los niños”.

En segundo lugar, en cuanto a la enseñanza de Lengua Castellana al alumnado, podemos decir que tanto Pilar como Aurora piensan que no es difícil, al contrario de lo que piensan María y Lorena, quienes consideran que la enseñanza de Lengua a nivel escrito resulta difícil, ya que influye la forma de hablar del alumnado. Es por este último motivo que piensan que el alumnado comete faltas, “porque les hace confundir mucho la forma oral con la forma escrita: las consonantes, vocales, las s les ocasiona muchísimos problemas, confunden las consonantes como la ñ y la doble l, la ch, las h las aspiran”. Bien es cierto que tanto Aurora como Lorena consideran que es complicado enseñar ortografía a los alumnos/as aunque a base de ejercicios consiguen que los alumnos se den cuenta de sus errores.

En tercer lugar, podemos decir que las cuatro profesoras entrevistadas (Pilar, Lorena, Aurora y María) opinan que el dialecto andaluz influye en el aprendizaje de la escritura de sus alumnos, porque piensan que los alumnos escriben tal y como hablan. Hemos de destacar la opinión de Pilar, quien dijo “el andaluz influye pero de manera positiva, porque los alumnos conocen su dialecto, conocen su cultura y ellos aprenden a escribir cuando son más mayores y aprenden a separar lo que es el nivel oral y el nivel escrito”.

En cuanto a los errores ortográficos más frecuentes en los alumnos, podemos decir que Lorena, Pilar y María piensan que las faltas ortográficas que tienen sus alumnos

derivan del dialecto andaluz, ante lo cual podemos destacar que los errores más comunes de la clase de Lorena son la omisión de las –s finales, la aspiración de la –h , la –c y la –s; de la clase de María, podemos destacar la aspiración de la h, sustituyéndola en la escritura por –j; la clase de Pilar comete errores ortográficos pero aunque no nos especifica cuáles, piensa que se debe a que sus alumnos aún no han adquirido bien la diferencia entre el nivel oral y el escrito.

Por otra parte, podemos decir que tanto Aurora como María piensan que sus alumnos cometen otro tipo de errores ortográficos como las tildes, la –b y l –v, la omisión del h. Además, Aurora hace hincapié en un detalle importante de su grupo clase, afirmando que sus alumnos aspiran la –h a nivel oral, aunque a nivel escrito lo hacen correctamente.

En cuarto lugar, refiriéndonos a los recursos utilizados por parte de las profesoras para la mejora de la ortografía de sus alumnos, podemos decir que Lorena, Aurora y María optan por la realización de dictados y a su vez le conceden un gran importancia a la lectura, a diferencia de Pilar, quien opta por juegos para acentuar la distinción de la –c e intenta pronunciar el castellano para que los alumnos vayan adquiriendo la diferencia entre el andaluz y el castellano.

Las cuatro profesoras consideran que los recursos utilizados son eficaces ya que observan buenos resultados por parte de sus alumnos, considerando que han mejorado bastante, porque según ellos “desde que llegaron han mejorado; cuando llegaron no entendían nada de lo que escribían y ya más o menos, ya hay determinadas palabras que de leerlas mucho ya las escriben bien”. Son conscientes de que sus alumnos han mejorado porque revisan los cuadernos, libretas, redacciones del alumnado. Hemos de destacar la opinión de Mercedes, quien añade además que hay alumnos con los que no se sabe cómo actuar debido a que no funciona ningún recurso con ellos.

Por último, como nuevos recursos, Pilar, Lorena y María piensan que usarían nuevos recursos, porque según sus opiniones “seguiría probando todos los recursos necesarios hasta que, se solucionara el problema”. Aurora no propone nada no se le ocurría ningún recurso, aunque apunta a que usa las TIC en ocasiones en clase, pero no con demasiada frecuencia debido a la mala disponibilidad de la red.

4.3.2 Entrevista a cinco estudiantes del CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña”

Una vez transcritas las entrevistas realizadas a los alumnos y alumnas, podemos destacar varios puntos importantes:

En primer lugar, podemos decir que los cinco alumnos entrevistados tienen una buena percepción de su dialecto, del andaluz, porque todos consideran que les gusta,

destacando especialmente la opinión de Sergio (alumno de 3ºB): “el andaluz es mi amigo, me gusta mucho el andaluz”.

Hemos podido comprobar que a los alumnos/as entrevistados no les resulta muy difícil el aprendizaje de Lengua Castellana, aunque todos reconocen que en algunas cosas se equivocan especialmente, Ana (2ºB), Celia (5ºA) y Rafael (6ºB), ante lo que podemos destacar la opinión de Rafael en la que se recoge las opiniones del resto “algunas veces, porque algunas veces me equivoco en las palabras y tengo muchas faltas de ortografía”.

En cuanto a la influencia del andaluz en la escritura de los alumnos, hay dos alumnos (Sergio de 3ºB y Roberto de 4ºB) que consideran que no influye porque parece que son conscientes de que existe una diferencia entre el nivel oral y el nivel escrito. Por el contrario, Ana, Celia y Rafael sí piensan que el andaluz les influye en algunas cosas, ante lo cual podemos destacar la respuesta de Rafael quien piensa “Sí, yo que sé lo escribo con -c”.

También podemos decir que los cinco alumnos/as coinciden en que tienen faltas de ortografía destacando entre ellas, la palabras con –c y –s en el caso de Ana, Sergio quien escribe “cencillo”) y Rafael quien escribe “sapato” en lugar de “zapato”. Rafael presenta otras faltas como son las tildes. Esto lo podemos relacionar con la posible influencia del dialecto en la ortografía, ante lo cual podemos decir que Sergio y Roberto no consideran que el habla sea el “culpable” de las faltas ortográficas, lo contrario de lo que piensan Ana, Celia y Rafael, quienes destacan que escriben tal y como hablan, ante lo cual podemos destacar la opinión de Celia “yo escribo abujero con –b no agujero ”. A esto podemos añadir que Ana, Sergio y Rafael consideran que es difícil escribir diferente a como hablan, lo contrario de lo que piensan Roberto y Celia.

Para corregir las faltas de ortografía, todos coinciden en sus respuestas, en que usan dictados y copiados de las palabras en las que tienen errores. Celia, destaca que además de eso realiza actividades de completar. Todos piensan que estas actividades los ayudan a escribir mejor, a excepción de Celia quien considera que “aún le queda mucho por aprender”. Como actividades nuevas que se pueden utilizar, podemos decir que Ana y Rafael harían lo mismo que hacen en clase, mientras que Sergio y Roberto proponen una nueva actividad como se refleja en su opiniones “le daría a los niños un texto para que lo copiaran” y Celia no propone nada nuevo, ya que usaría un dictado.

4.3.3. Entrevistas a tres profesoras de Lengua Castellana del CEIP Júpiter

En el CEIP Júpiter han sido tres las profesoras entrevistadas, las cuales estaban disponibles y aceptaron realizar las entrevistas sin ningún tipo de inconveniente. Tras el análisis de las mismas, podemos resaltar varios puntos:

Las tres profesoras (Leonor, Yolanda e Isabel), piensan que el andaluz es un dialecto muy rico y bonito, ya que según sus opiniones “es un dialecto muy rico, y pues por una parte está mal visto porque consideran que no hablamos bien y si lo utilizamos de manera correcta es un dialecto muy bonito y con muchas palabras y es muy rico en vocabulario, deberíamos hablar el andaluz y no forzarnos en hablar un castellano con las –s, que podemos hablar un andaluz sin necesidad de cometer errores y pues de hablar mal, además, es parte de nuestra cultura”.

Frente a la dificultad que puede suponer la enseñanza de Lengua Castellana a alumnos andaluces tanto a nivel oral como a nivel escrito hemos podido comprobar que la respuesta de Yolanda e Isabel se complementan, ya que piensan que no es difícil pero que los alumnos deben tomar conciencia de que existe una diferencia entre el habla y la escritura, puesto que no escribimos de la misma forma que hablamos. Es aquí donde podemos hacer alusión a la opinión de Yolanda que es la misma que la de Isabel “pienso que no, que no es difícil enseñarlo, lo único que ellos tienen que ser conscientes de que hablamos de una manera y se escribe no de una manera distinta, pero sí hay veces que nos comemos las letras y eso no puede ser a la hora de escribir”. Leonor sin embargo, opina que la dificultad se encuentra en enseñar Lengua Castellana en general, pero no porque los alumnos sean andaluces, sino por la complejidad de la Lengua Castellana.

En cuanto a la posible influencia del andaluz en la escritura de los alumnos encontramos de nuevo un vínculo entre las respuestas proporcionadas por Yolanda e Isabel, ya que según sus opiniones “influye, en el momento en el que nosotros ceceamos y ellos no distingue la diferencia entre la –c y la-s pero vamos no creo yo que sea complicado”. Sin embargo, Leonor, considera que las dificultades de sus alumnos no están ligadas al dialecto andaluz.

A esto podemos añadir que Leonor y Yolanda están de acuerdo con que no es difícil enseñar ortografía, sino que los alumnos aprendan a escribir, ante lo que podemos destacar la opinión de Leonor que recoge a su vez la de Yolanda “no es que resulte tanto el enseñar complicado, sino el que ellos muchas veces, tengan faltas de ortografía, y creo que la base fundamental es que no leen, no les gusta nada la lectura, entonces considero que muchas veces en la corrección de las faltas de ortografía y todo es a base de leer mucho, de ver una palabra y volver a leerla y ya se te queda como grabado y cuando tú la vayas a escribir, ya sabes que es con –b o con –v,

entonces al tener esa ausencia y esa falta de hábito de leer, pues es difícil”. Isabel, por el contrario, sí piensa que la enseñanza de la ortografía es complicada, especialmente en las primeras edades escolares.

Las tres profesoras presentan como errores más frecuentes en sus alumnos las tildes, -b, -v, -s, -z, -h, -gue, -gui, las mayúsculas. Como solución para la mejora de la ortografía podemos observar que tanto Leonor como Yolanda usan los dictados, los copiados de las palabras que tienen mal, Leonor también establece la elaboración de un texto con las palabras en las que tienen faltas ortográficas. Isabel por su parte, propone el uso de las TIC, para hacer actividades interactivas, ya que considera que ese tipo de actividades fomenta en gran medida la motivación del alumnado, pero no deja de darle importancia la escritura por parte de los alumnos en formato papel.

Como nuevas propuestas de actividades para la mejora de la ortografía, Leonor establece el uso más frecuente de los recursos digitales, Yolanda no piensa en otras actividades, ya que las que ella realiza con sus alumnos resultan ser eficaces. Isabel por su parte pretende establecer una metodología mixta en el sentido de que pretende realizar dictados, juegos colaborativos, actividades interactivas e intenta ponerse al día de todos los recursos que van existiendo para experimentar cosas nuevas y practicar de todas las formas posibles.

Por último, refiriéndonos a la eficacia que tienen los recursos utilizados, podemos decir que Yolanda e Isabel consideran que los recursos aplicados por ambas son muy eficaces, ya que funcionan y obtienen con ellos buenos resultados. Leonor no los considera totalmente eficaces ya que como nos dice “si fueran cien por cien eficaces los alumnos/as no tendrían faltas de ortografía pero veo que no se subsanan solo con los recursos que se puedan utilizar, sino que después también son otros elementos que y otras actividades ya que se nos escapan a nosotros un poquito de las manos para intentar reforzar esos errores, como ya digo, como la lectura y el trabajar un poquito en casa”. Aun así, podemos decir que las tres profesoras entrevistadas confirman una mejora de la ortografía de sus alumnos/as aunque hay que seguir trabajando en ello.

4.3.4. Entrevistas a seis estudiantes de Primaria del CEIP Júpiter

Tras analizar las respuestas proporcionadas por los estudiantes entrevistados, podemos decir que todos coinciden en que el andaluz es una buen alengua, que les gusta, pero la mayoría considera que debemos mejorar el habla destacando la respuesta de Álvaro (alumno de sexto de Primaria) quien dice que “hay veces que en vez de decir una palabra poniéndole la -s final, le solemos quitar la última letra” y la respuesta de Andrea quien dice que “se le da mejor hablarlo”.

A excepción de Aarón, a ninguno le resulta difícil aprender lengua castellana, porque consideran que es fácil aprenderla con las explicaciones que dan las profesoras. Aarón

además, añade que él tiene cierta dificultad y necesita que la profesora le dé dos explicaciones para poder entenderlo, llegando a comprenderlo finalmente.

A esto podemos añadir que Aarón, Clara, y Verónica piensan que el andaluz influye en la escritura, porque se confunden al no hablar bien. Relacionado con esto, podemos destacar la respuesta de Aarón quien escribe “sapato y sapatería” en lugar de “zapato”. Podemos afirmar en vista a las entrevistas que todos los alumnos presentan errores ortográficos, siendo los más frecuentes –ll, -y (Álvaro reconoce que escribe “construlle” en lugar de construye), -c, -s, tildes, etc. Podemos añadir que Aarón, Clara y Verónica consideran que cometen las faltas porque consideran que escriben de la misma forma en la que hablan, ante lo que podemos destacar la respuesta de Aarón “yo digo una palabra y la digo bien pero al escribirla la escribo igual porque se me olvida cómo se escribe bien”. Por el contrario, Andrea, Álvaro y Paco piensan que no escriben de la misma forma en la que hablan.

Para mejorar la ortografía realizan varias actividades en clase. Aarón y Paco coinciden en sus respuestas. Ambos nos confirmaron que realizan dictados en clase para trabajar la ortografía, mientras que Clara, Verónica y Álvaro realizan copiados de las palabras en las que cometen errores, repitiéndolas varias veces. Andrea coincide con las respuestas de todos ya que según nos contó en la entrevista, en Lengua realizan dictados y copiados de las palabras en las que cometen errores. Como propuestas de actividades para corregir los errores ortográficos, podemos decir que todos optan por copiar las palabras varias veces excepto Paco que opta por la realización de dictados. Podemos añadir que todos los alumnos consideran que ha mejorado su ortografía mediante las actividades que realizan, destacando la opinión de Andrea que recoge las opiniones de los demás “he mejorado la letra, con las actividades que hemos hecho en clase”.

Por último, decir que Aarón y Verónica consideran difícil aprender a escribir de forma diferente a como hablan, mientras que para Clara, Andrea, Álvaro y Paco resulta ser fácil, todo lo contrario, destacando las opiniones de Andrea, Álvaro y Paco quienes diferencian que no escriben de la misma forma que hablan, ya que según sus opiniones “yo escribo tal y como es la palabra aunque luego la diga de otra forma”. Además Álvaro destaca que todos tenemos una forma común de escribir.

4.4. COMPARATIVA DE OPINIONES ENTRE EL PROFESORADO ENTREVISTADO DE AMBOS CENTROS (CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ “LA CIGÜEÑA” EN BRENES Y CEIP JÚPITER EN SAN JOSÉ DE LA RINCONADA)

Una vez que hemos analizado las entrevistas del profesorado de ambos centros, podemos decir que las profesoras entrevistadas del CEIP Júpiter (Leonor, Yolanda e Isabel) coinciden con la opinión de Aurora y María (profesoras de quinto y sexto del CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña”), ya que todas piensan que el andaluz hay que respetarlo, que enriquece el habla de los alumnos, que forma parte de nuestra cultura y que hay que potenciarlo. Digamos que estas cuatro profesoras tienen una visión positiva del andaluz, mientras que Lorena (tutoras de primero y segundo del colegio de Brenes) nos ofrecen un aspecto negativo del dialecto, ya que piensan que el andaluz causa problemas en la escritura de los alumnos en las primeras edades escolares. Pilar nos ofrece una opinión mixta, ya que considera que el andaluz hace que sus alumnos conozcan su dialecto y su cultura, pero a la misma vez piensa que el andaluz causa problemas a los alumnos a la hora de escribir, porque escriben tal y como hablan, en las primeras edades escolares, con lo que se puede decir que está de acuerdo con ambas opiniones.

En cuanto a la dificultad que puede suponer la enseñanza de Lengua Castellana a alumnos andaluces, podemos encontrar una equiparación de respuestas entre las profesoras entrevistadas de ambos centros. Pilar y Aurora del colegio de Brenes y Yolanda e Isabel del colegio de San José de la Rinconada, consideran que no es difícil la enseñanza de Lengua Castellana, destacando que los alumnos han de diferenciar el habla de la escritura, es decir, deben tomar conciencia de que no escribimos tal y como hablamos. María, Lorena (profesoras del colegio de Brenes) y Leonor (profesora del colegio de San José de la Rinconada) piensan lo contrario, encontrando cierta dificultad en la enseñanza de Lengua Castellana, especialmente a nivel escrito, porque influye la forma de hablar del alumnado según María y Lorena llegando a cometer faltas propias del dialecto como la omisión de –s finales, aspiración de la –h. Leonor por su parte considera que es difícil pero no por el dialecto, sino por la complejidad de la asignatura.

Ante esto podemos añadir la posible influencia del dialecto andaluz en la escritura de los alumnos. Ante esto todas las profesoras tanto de un centro como de otro piensa que el andaluz influye en la escritura de los alumnos, aunque esa influencia se ve desde diferentes perspectivas: Pilar, Lorena, Aurora y María piensan que la influencia se debe a que los alumnos escriben tal y como hablan. Por su parte Yolanda e Isabel son partidarias de que el andaluz empieza a influir en el momento en el que el profesor/a cecea o sesea, por ello intentan cuidar el lenguaje. Sin embargo Leonor, considera que los errores de sus alumnos no se deben a su dialecto, al andaluz.

También podemos hablar de los errores ortográficos más frecuentes así como de los recursos utilizados para la corrección de los mismos. En general todas las profesoras coinciden en que los errores más frecuentes entre el alumnado son –c, -s, aspiración de la –h en las primeras edades y en cursos más avanzados como son quinto y sexto encontramos errores como –b, -v, tildes y mayúsculas. En cuanto a los recursos utilizados, Isabel coincide con Pilar en la realización de juegos. El resto de profesoras, usan el dictado, copiado de textos, copiado de palabras con errores. Leonor añade además la realización de un texto con las palabras que los alumnos escriben mal, e Isabel destaca el uso de actividades interactivas mediante las TIC, ya que dispone de 25 tablets. Además todas a excepción de Pilar conceden una gran importancia a la lectura, aunque es cierto que afirman la ausencia de ese hábito en los alumnos.

Como propuestas a utilizar, las profesoras Aurora y María de Brenes destacan el uso de los recursos digitales, recursos que apenas utilizan debido a la ausencia de ordenadores, ya que sólo tienen uno y a la mala disponibilidad de la red wifi. Lorena, Pilar y Leonor están dispuestas a usar los recursos que surjan hasta que lleguen a uno que solucione completamente los errores ortográficos y que sea cien por cien eficaz. Isabel por su parte, no deja de informarse acerca de los nuevos recursos ya que pretende probar con todas las formas posibles hasta que los alumnos/as aprendan. Con respecto a Yolanda, podemos decir que no propone ningún recurso nuevo, porque piensa que los que usa con eficaces.

Por último, podemos decir que todas las profesoras consideran que los recursos que han utilizado hasta ahora son eficaces, ya que han obtenido muy buenos resultados. Hemos de recordar la opinión de Aurora quien destaca que hay niños/as con los que no se sabe cómo actuar, ya que no funciona ningún recurso con ellos/as.

4.5. COMPARATIVA DE OPINIONES ENTRE EL ALUMNADO ENTREVISTADO DEL CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ “LA CIGÜEÑA” Y EL CEIP JÚPITER

Una vez analizadas las entrevistas del alumnado de ambos centros, podemos decir que todos los alumnos y alumnas entrevistados coinciden en que el andaluz es una buena lengua, una lengua que les gusta, aunque los alumnos y alumnas del CEIP Júpiter (Aarón, Clara, Verónica, Álvaro, Paco) piensan que tienen que mejorar la forma de hablar.

A casi ningún alumno le resulta difícil el aprendizaje de Lengua Castellana, ya que con las explicaciones y los ejercicios que realizan les resulta fácil a excepción de Aarón (segundo curso CEIP Júpiter), quien necesita que la profesora le dé varias explicaciones para entenderlo. Aun así, los alumnos y alumnas que no encuentran dificultad reconocen que en algunas cosas se equivocan.

A excepción de Sergio y Roberto, alumnos del CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña” y Andrea, Álvaro, Paco del CEIP Júpiter que consideran que el andaluz no influye en la

forma de escribir, todos los demás piensan que el andaluz influye en algunas cosas, por ejemplo Rafael del CEIP, Miguel Hernández “La Cigüeña”, quien pronuncia y escribe “yo que zé” con –z, o por ejemplo Aarón quien pronuncia y escribe “sapato”. Ante esto podemos hacer decir que Ana, Sergio y Roberto del CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña” consideran que su errores ortográficos más frecuentes son las palabras que contienen –c y –s al igual que Aarón de segundo del CEIP Júpiter. Estos cuatro alumnos escriben “sapato o cencillo en el caso de Ana y Rafael”. Además todos los alumnos entrevistados del CEIP Júpiter a excepción de Andrea, Álvaro y Paco presentan errores en palabras con –ll, –y.

Ante esto podemos añadir que Ana, Celia y Rafael consideran que escriben tal y como hablan, con lo que consideran que el habla es el culpable de sus errores ortográficos al igual que también lo piensan Aarón, Clara y Verónica (segundo, tercero y cuarto del CEIP Júpiter). Por el contrario Andrea, Álvaro y Paco, piensan que no escriben de la misma forma en la que hablan, con lo que el habla no repercute en la escritura de los alumnos.

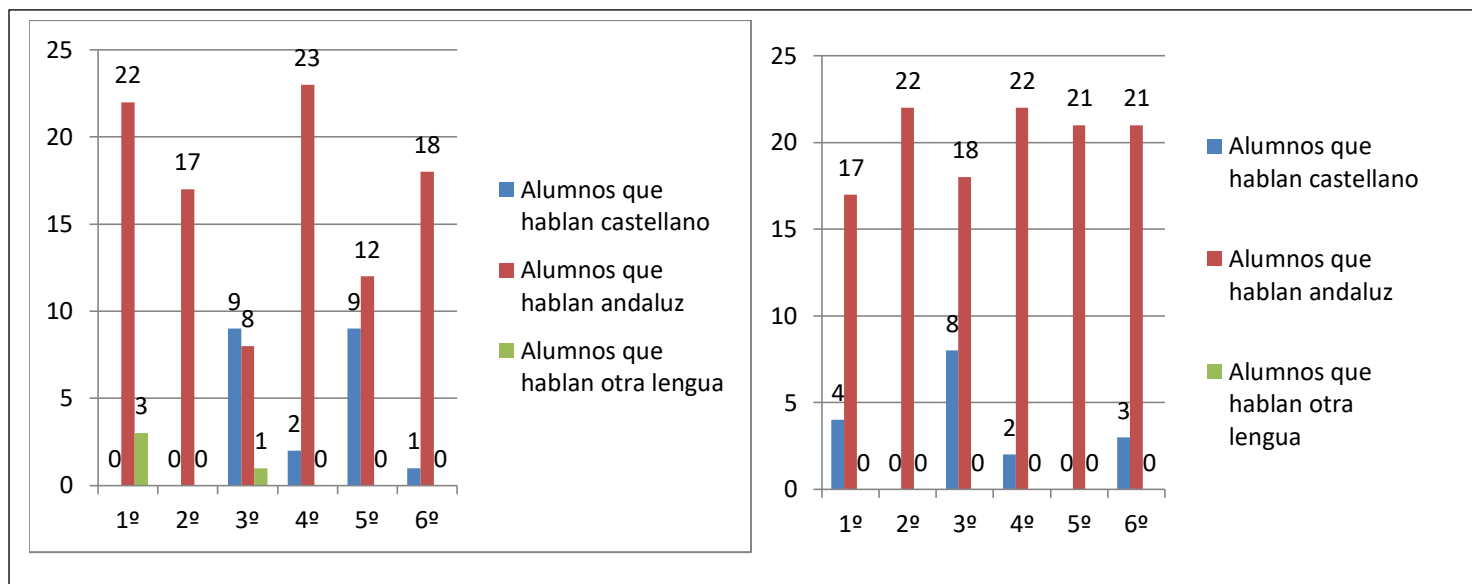
Para la corrección de los errores ortográficos, podemos decir que todos los alumnos entrevistados realizan dictados y copiados al igual que piensan Aarón, Andrea y Paco del CEIP Júpiter. Clara, Verónica y Álvaro realizan copiados de las palabras en las que cometen errores así como también lo piensa Andrea. Como actividades nuevas, Sergio y Roberto del CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña” proponen copiar un texto y Celia, Ana, Rafael, Paco, Aarón, Clara, Verónica, Andrea y Álvaro usarían las mismas actividades de clase.

Por último, añadir que todos los alumnos y alumnas entrevistados piensan que ha mejorado su ortografía en el colegio debido a las actividades que realizan a excepción de Celia del CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña” quien piensa que “todavía le queda mucho por aprender”.

4.6 COMPARATIVA DE OPINIONES ENTRE EL ALUMNADO ENCUESTADO DEL CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ “LA CIGÜEÑA” Y DEL CEIP JÚPITER

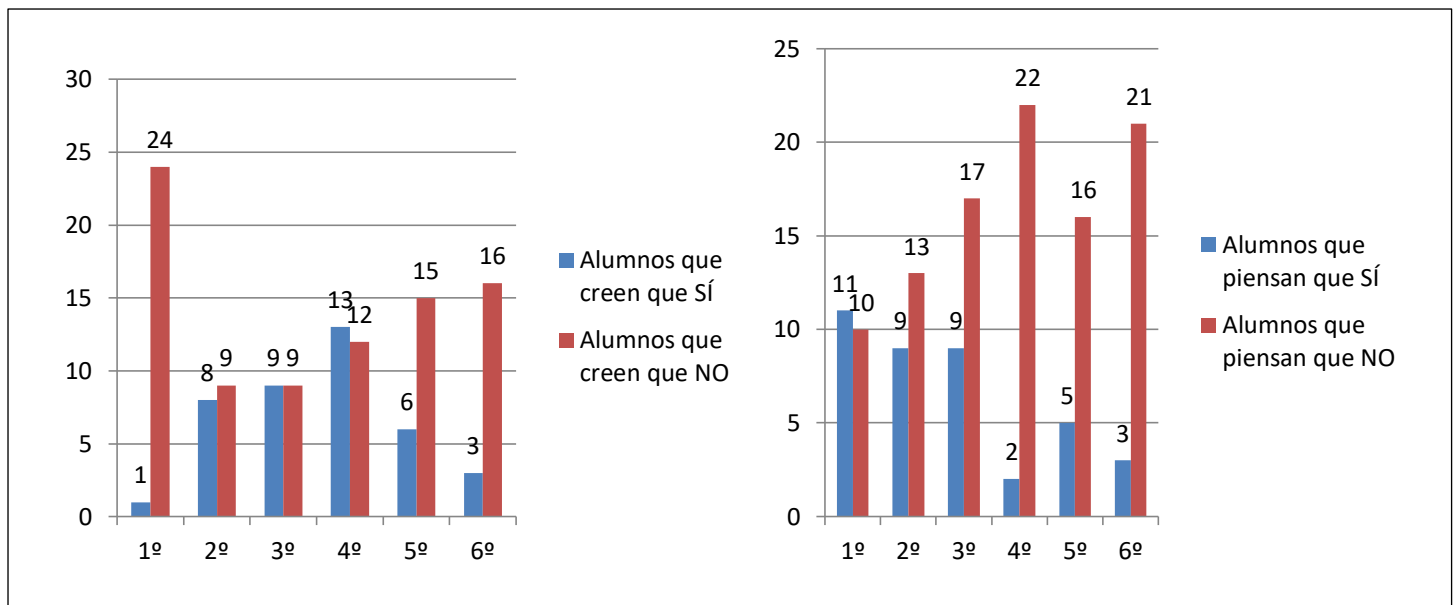
Una vez analizadas todas las encuestas de los alumnos de ambos centros, podemos establecer una comparativa de opiniones por cada una de las preguntas realizadas para lo que mostraremos las gráficas en la que se recogen las respuestas de todos los alumnos. A la derecha se mostrará la gráfica del CEIP Júpiter y a la izquierda la del CEIP Miguel Hernández “La Cigüeña”:

PREGUNTA 1: ¿Qué lengua hablas?



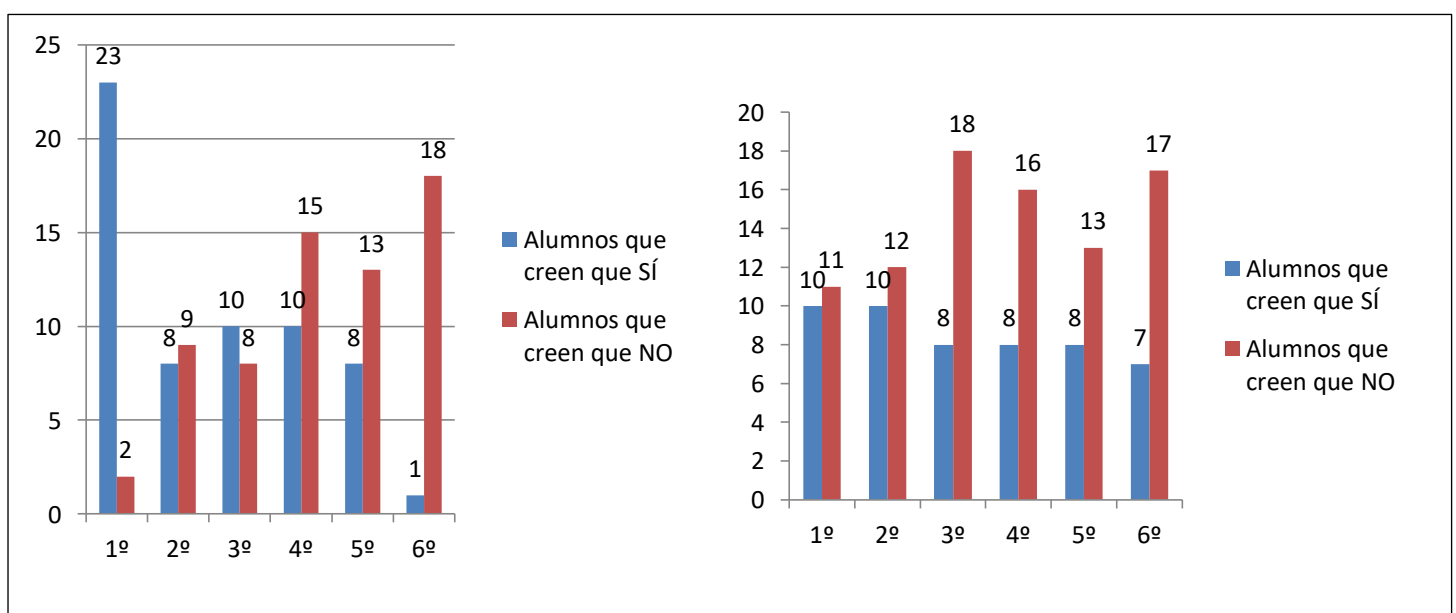
Como podemos observar, la mayoría de los alumnos de ambos centros consideran que su lengua es el andaluz. Conforme avanzamos a cursos superiores podemos ver una mayor tendencia al castellano, especialmente en el tercer curso. En el centro de Brenes también podemos ver que los alumnos de quinto presentan una mayor tendencia hacia el castellano, a diferencia del Júpiter donde los alumnos del quinto optan en su totalidad por el andaluz. Por último añadir que en el CEIP Júpiter no hay ningún alumno de otra lengua, al contrario de lo que ocurre en el centro de Brenes, donde encontramos a alumnos de otra lengua en el primer y tercer curso, lo que probablemente esté vinculado al lugar de procedencia de los alumnos.

PREGUNTA 2: ¿escribes de la misma forma en la que hablas?



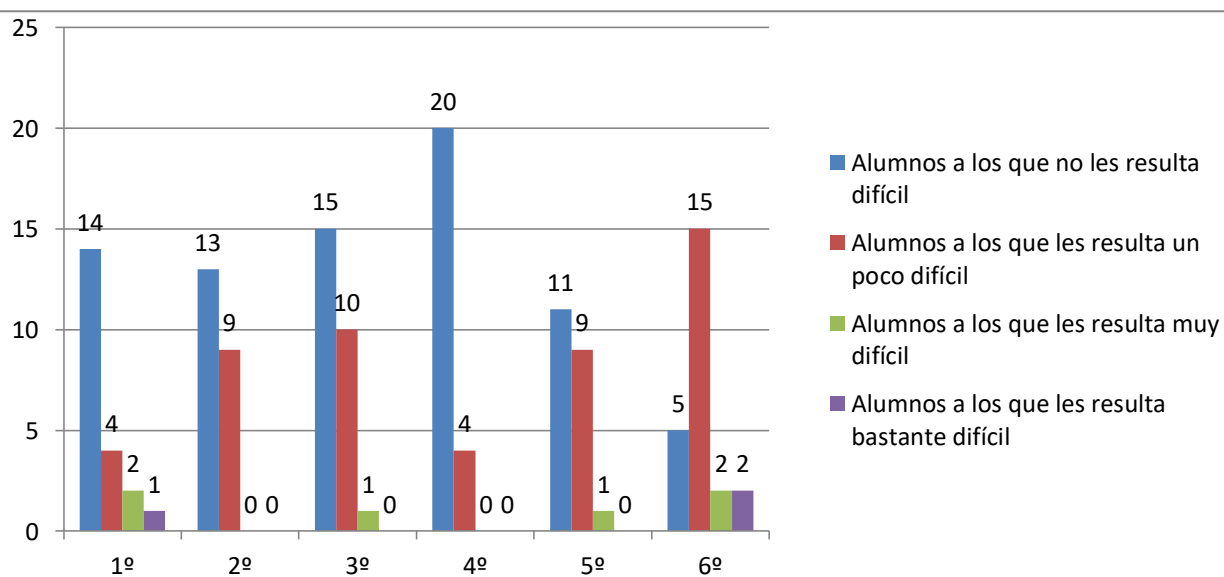
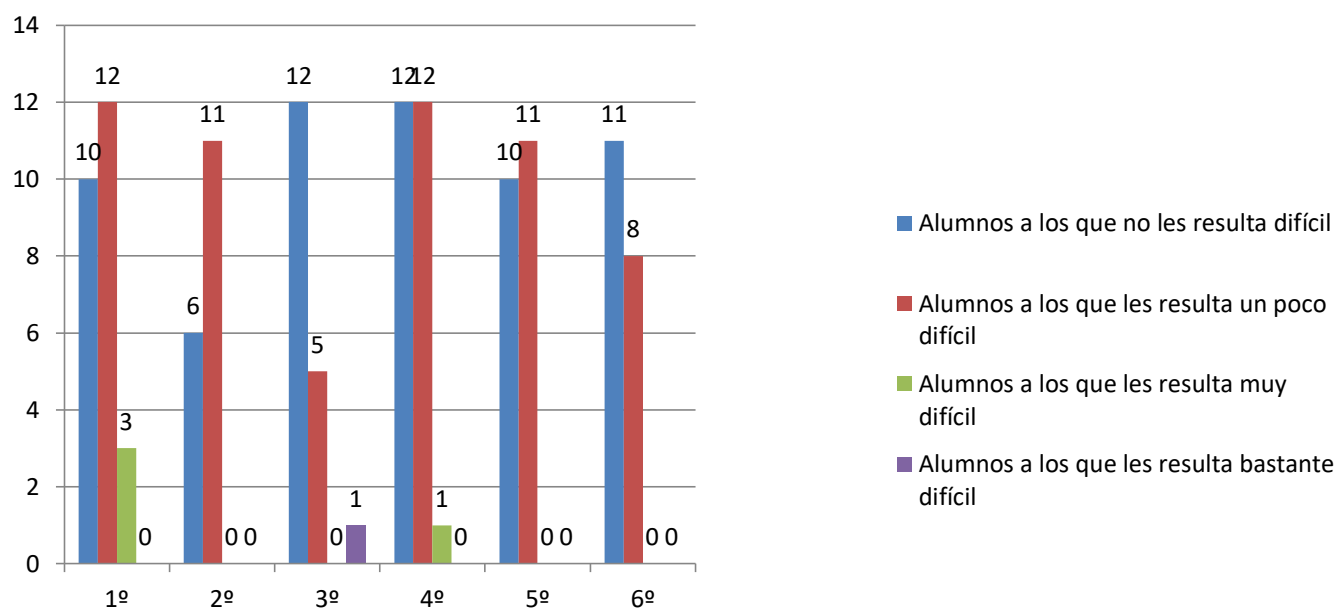
Como podemos observar la mayoría de los alumnos de ambos centros consideran que no escriben del mismo modo en el que hablan. En los cursos del segundo ciclo (3º y 4º), podemos apreciar como la cantidad de alumnos que piensan que escriben de la misma forma en la que hablan aumenta con respecto al número de alumnos que piensa lo contrario. Podemos apreciar una diferencia entre ambos centros: en el centro de Brenes vemos cómo los alumnos del primer curso piensan que no escriben igual a como hablan, lo contrario a lo que piensan los alumnos de primero del centro de San José de la Rinconada. Por último, añadir que en ambos centros el número de alumnos que piensan que escriben de la misma forma en la que hablan decrece en el tercer ciclo, adquiriendo un valor de 6 o inferior a este.

PREGUNTA 3: ¿crees que influye tu forma de hablar en tu forma de escribir?



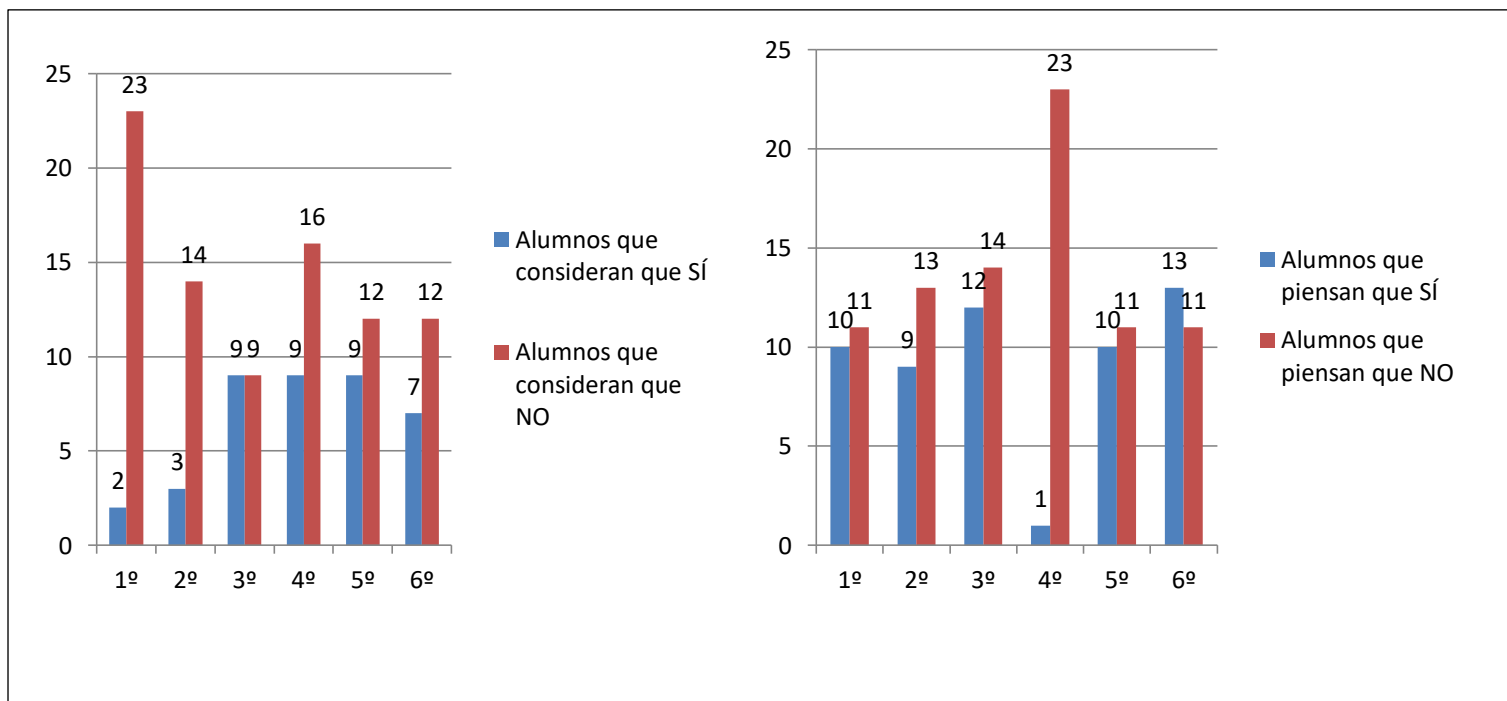
Si nos fijamos en ambas gráficas, podemos observar que la mayor parte de los alumnos de ambos centros consideran que su forma de hablar no influye en su forma de escribir. En las primeras edades, los alumnos piensan que su forma de hablar repercute en su forma de escribir, adquiriendo un valor muy alto en el primer curso del centro de Brenes. Aunque en el centro de San José no sean la mayoría de los alumnos los que tienen esta opinión, tiene un valor muy cercano al otro punto de vista (el modo de hablar no influye en el modo de escribir).

PREGUNTA 4: ¿te resulta difícil aprender Lengua en el colegio?



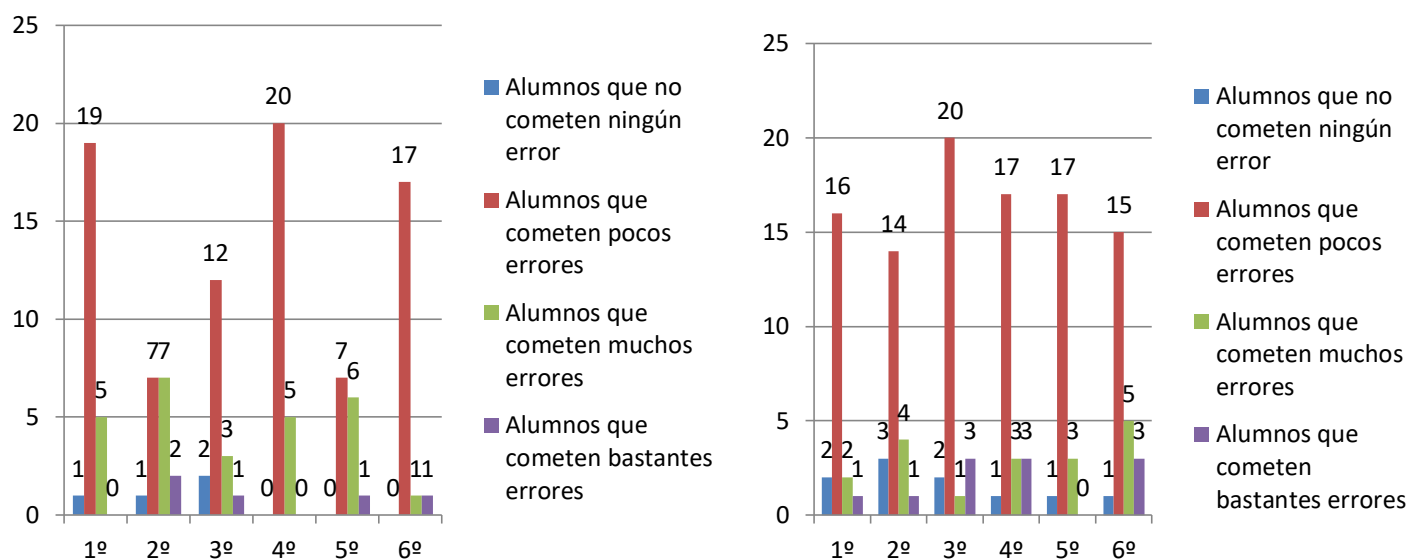
La mayoría del alumnado de ambos centros no encuentra ninguna dificultad en el aprendizaje de Lengua en el colegio. En el centro de Brenes, en las primeras edades, los alumnos encuentran un poco de dificultad, al contrario del centro de San José, en el que a la mayoría de los alumnos del primer ciclo no les resulta nada difícil aprender Lengua.

PREGUNTA 5: ¿consideras que la lengua que aprendes en el colegio es la misma que hablas diariamente?



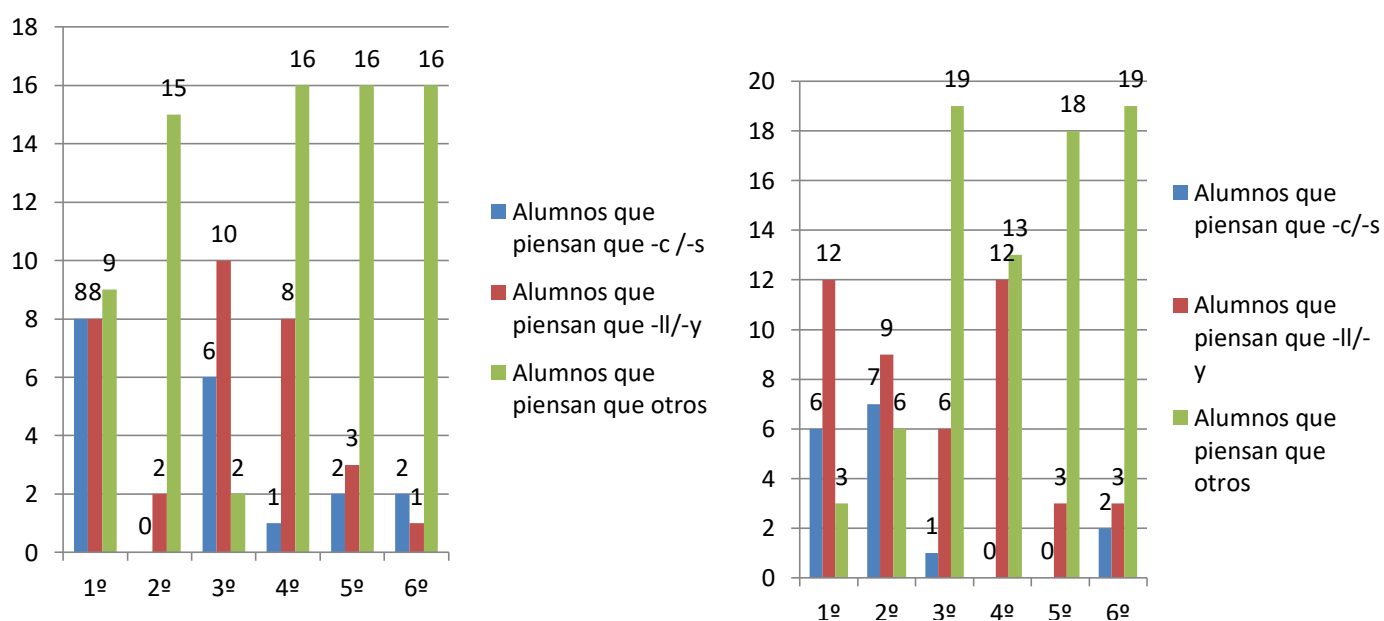
Con respecto a estas dos gráficas, podemos decir que la mayoría de los alumnos de ambos centros consideran que la lengua que aprenden en el colegio no es la misma que hablan fuera, a excepción del tercer ciclo del colegio de San José en donde apreciamos que la cantidad de alumnos que piensan que ambas lenguas son similares es mayor, al contrario de lo que ocurre en el centro de Brenes, donde los alumnos sí aprecian diferencia entre ambas lenguas.

PREGUNTA 6: ¿Cuántos errores cometes al escribir?



Si observamos ambas gráficas, podemos decir que la mayoría del alumnado piensa que comete pocos errores al escribir, adquiriendo esta respuesta un valor bastante alto en cada uno de los cursos encuestados. Son muy pocos los alumnos que piensan que cometen muchos o bastantes errores, lo que puede deberse a que sean los alumnos que presentan mayor dificultad en el aprendizaje de Lengua Castellana en el colegio.

PREGUNTA 7: ¿cuáles son tus errores más frecuentes a la hora de escribir?



En ambos centros, la mayoría de los alumnos presentan otros errores ortográficos diferentes a –c/-s, -ll/-y. Bien es cierto que en las primeras edades tal y como se aprecia en las gráficas son muchos los alumnos que presentan errores en palabras con –c/-s, -ll/-y, errores que van disminuyendo en cursos superiores.

PREGUNTA 8: escribe un texto de dos o tres líneas sobre lo que hiciste el verano pasado/ escribe un texto de máximo 100 palabras sobre lo que hiciste el verano pasado

CARACTERÍSTICAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º
-C/-S	3'3/100	2'9/100	0'6/100	0'4/100	0'05/100	0'05/100
-LL/-Y	3'7/100	3'4/100	0'3/100	0'2/100	0'05/100	0'05/100
OTROS (mayúsculas, tildes, -b/-v, eliminación consonante finales)	7/100	16'7/100	1'7/100	2'4/100	2'5/100	1'6/100

CARACTERÍSTICAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º
-C/-S	0'8/100	0'4/100	0'3/100	0'2/100	0'1/100	0'04/100
-LL/-Y	3'6/100	3'8/100	0'3/100	0'1/100	0'1/100	0/100
OTROS (mayúsculas, tildes, -b/-v, eliminación consonante finales, cambio de una letra por otra)	13'9/100	9'5/100	2'8/100	3/100	1'9/100	1'6/100

En ambos centros, la mayoría de los alumnos presentan otros errores diferentes a –c/-s, -ll/-y. Si nos fijamos en las tablas podemos apreciar que los alumnos del colegio de Brenes (tabla de arriba), tienen una mayor cantidad de errores en palabras con –c/-s ya que tienen una frecuencia de error muy alta con respecto a los alumnos del colegio de San José. También podemos añadir que los alumnos del primer ciclo de ambos centros tienen casi la misma frecuencia de error en palabras con –ll/-y, y una frecuencia de error bastante alta que predomina sobre estas dos en otros tipos de errores, teniendo una mayor frecuencia de error los alumnos del colegio de San José. En cursos superiores, la cantidad de errores va disminuyendo teniendo una frecuencia mínima en el tercer ciclo (quinto y sexto curso).

5. CONCLUSIONES

Tras haber llevado a cabo el análisis de los resultados obtenidos una vez realizados los cuestionarios y entrevistas, hemos conseguido conclusiones bastante interesantes ligadas a cada una de las preguntas:

En las primeras edades, los alumnos consideran que su lengua hablada es el andaluz. En este estudio realizado hemos podido ver que estos alumnos no comprenden la diferencia entre el habla y la escritura, es decir, que se escribe de una forma y se habla de otra, con lo que tienden a escribir usando rasgos propios del dialecto andaluz. Bien es cierto que la mayoría de los alumnos de los primeros cursos (primero y segundo) son conscientes de que su forma de hablar repercute en su forma de escribir, aunque esto no les lleva a cometer muchos errores ortográficos, ya que casi todos afirman tener pocos errores en la escritura. El motivo de que los alumnos cometan errores ortográficos no parece ser que el aprendizaje de Lengua en el colegio les resulte difícil, ya que la mayoría de los alumnos de estas edades consideran que es un poco difícil, pero en ningún caso tienden a considerar una dificultad extrema.

Conforme hemos ido viendo a lo largo de este trabajo, a medida que vamos avanzando a cursos superiores hemos podido ver que hay una mayor discrepancia entre el alumnado con respecto a la lengua que hablan (andaluz o castellano), lo que puede ser debido a que los alumnos han comprendido que el castellano es la lengua y el andaluz una variedad lingüística de la misma. Es en estas edades, cuando los alumnos aprenden a apreciar que existen diferencias entre el habla y la escritura, que hablamos de una forma y escribimos de otra, diferenciando así el andaluz y el castellano. Es de aquí el que los alumnos piensen que su forma de hablar no repercute en su forma de escribir, ya que son conscientes de que su forma de hablar tiene unos rasgos propios que no están presentes en la escritura, con lo que a partir de aquí podemos comprender el por qué los alumnos de edades superiores presentan una menor cantidad de errores ortográficos propios del dialecto andaluz llegando a desaparecer algunos de ellos. Estos alumnos presentan otros tipos de errores como las mayúsculas, la eliminación de consonantes finales, errores en palabras con –b/-v..., aunque la frecuencia de error con respecto a los alumnos de las primeras edades es mucho menor.

A lo largo del estudio, hemos podido comprobar que es muy importante que los alumnos diferencien el nivel oral y el escrito, lo que se ha visto apoyado por las profesoras entrevistadas, para que el índice de errores de los alumnos disminuya, al ser conscientes de que no escribe de la misma forma en la que se habla. Para que los alumnos comprendan esa diferencia y aprecien con ello la discordancia entre el andaluz y el castellano, es necesario trabajarlo, tal y como hemos visto en las entrevistas realizadas, a través de dictados, copiados de textos, de palabras en las que se cometen errores, realización de un texto con las palabras que están mal escritas,

uso de juegos en las primeras edades... y el uso de las TIC, o nuevos recursos digitales si fuera posible.

5.1 LIMITACIONES DEL ESTUDIO REALIZADO

A lo largo de la realización del estudio hemos encontrado dos limitaciones:

Una de ellas es que los centros que hemos elegido para realizar la investigación, son centros en los que aún no se ha implantado la metodología por proyecto. En un primer momento, seleccionamos el CEIP La Paz de San José de la Rinconada, centro que tuvimos que sustituir por otro, para que la investigación se realizara en dos centros donde se empleara el mismo método de enseñanza, de forma que los sujetos que realizaran tanto el cuestionario como las entrevistas estuvieran en igualdad de condiciones y los resultados obtenidos fueran coherentes. De lo contrario, si hubiéramos seleccionado el CEIP La Paz cuyo método de enseñanza era el trabajo por proyectos, hubiera habido un desequilibrio en los resultados, al emplearse un método de enseñanza-aprendizaje diferente. Por ejemplo, en el caso del trabajo por proyectos, no habría dos o tres profesores profesionales en la enseñanza de Lengua Castellana, sino que todos los profesores a excepción del profesor/a Apoyo, Educación Física y Religión impartirían Lengua Castellana como es el caso del CEIP La Paz, mientras que en el colegio de Brenes, hay profesores/as encargados específicamente de la enseñanza de Lengua Castellana.

Otra de las limitaciones fue que a la hora de realizar los cuestionarios a los diferentes cursos, en ninguno de los centros los directores mostraron ningún tipo de inconveniente. Sin embargo, a la hora de realizar los cuestionarios a uno de los quintos en el CEIP Júpiter, la profesora que en ese mismo momento estaba impartiendo clase se negó a que pudiera llevar a cabo mi estudio, ya que no permitía que su clase fuera interrumpida, a pesar de haber sido avisada por el director días antes, con lo que la profesora del otro quinto me permitió pasar el instrumento de medida a su curso, mostrándose receptiva y ofreciéndome su ayuda en lo que necesitara, siendo esta profesora una de las entrevistadas (Leonor).

6. BIBLIOGRAFÍA

Agudo, J. y Moreno I. (2012). Expresiones culturales andaluzas. Sevilla, Aconcagua Libros. *Centro de Estudios Andaluces*, págs. 1-328. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=509612>

Camacho, J. et al. (1985). *El habla andaluza*. Madrid: Junta de Andalucía, Conserjería de Educación y Ciencia, taller nº 15.

Cano Aguilar, R. et al. (2000). *Las hablas andaluzas*. Sevilla, Junta de Andalucía: colección educación nº 9.

Carbonero, P. (1985). *Sociolingüística andaluza 1: metodología y estudios*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Carbonero, P. (2003). *Estudios de la sociolingüística andaluza*. Universidad de Sevilla.

De Mena, J.M (1981). *La pronunciación sevillana: pasado, presente y futuro del dialecto andaluz*. Sevilla: Talleres Tipográficos de las Escuelas Profesionales “Ciudad de San Juan de Dios”.

Fernández, A. y Navarro, R. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, n.4, págs. 7-24. Recuperado de [file:///C:/Users/jenny/Downloads/Dialnet-EnsenanzaDeLaOrtografiaTratamientoDidacticoYConsid-5155197%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jenny/Downloads/Dialnet-EnsenanzaDeLaOrtografiaTratamientoDidacticoYConsid-5155197%20(2).pdf)

Frías Conde, X. (2001). Introducción a la fonética y fonologías del español. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, Suplemento 04, págs. 3-23. Recuperado de https://ev.us.es/bbcswebdav/pid-2134756-dt-content-rid-6920507_1/courses/201617-1950023-195E1/2_MAT_Fon%C3%A9tica%20y%20Fonolog%C3%ADa%20del%20espa%C3%B1ol.pdf

García Carrillo, A. (1986). La lengua española en Andalucía: problemas en la enseñanza ortografía. Cauce. *Revista de Filología y su Didáctica*, nº 9, págs. 209-223. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87668>

Gómez Camacho, A. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces. Escuela abierta: *Revista de investigación educativa*, Nº 8, págs. 129-148 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457624>

Gómez Camacho, A. (2007). La educación secundaria de Andalucía y la ortografía del español. Págs. 109-132. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/a82b534b-a10d-4d21-9e2f-319baea7178e>

Jiménez Fernández, R. (1999). *El andaluz*. Madrid: Arco libros.

Narbona, A. et al. (1998). *El español hablado en Andalucía*. Barcelona: Ariel, S.A.

Trigo Cutiño, J.M. (1997). *Marcas andaluzas: habla y cultura*. Sevilla: Guadalmena.

7. ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO ALUMNADO PRIMER CICLO: “¿CÓMO INFLUYE EL ANDALUZ EN EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA?”



Soy: Niño / Niña
Edad:
Curso:
¿De dónde eres?

Por favor, responde con sinceridad a las siguientes preguntas:

1) ¿Qué lengua hablas? a) Castellano b) Andaluz c) Otra
2) ¿Escribes de la misma forma en la que hablas? Rodea con un círculo tu respuesta: SÍ / NO
3) ¿Crees que influye tu forma de hablar en tu forma de escribir? SÍ / NO
4) ¿Te resulta difícil aprender lengua en el colegio? Rodea la respuesta correcta: Nada difícil/ Un poco difícil/ Muy difícil/ Bastante difícil
5) ¿Consideras que la lengua que aprendes en el colegio es la misma que la lengua que hablas diariamente? Rodea con un círculo tu respuesta: SÍ/ NO
6) ¿Cuántos errores cometes al escribir? Ninguno / Pocos / Muchos / Bastante
7) ¿Cuáles son tus errores más frecuentes a la hora de escribir? a) Palabras con -c y s- b) Palabras con -ll e -y c) Otros
8) Escribe un texto de dos o tres líneas acerca de lo que hiciste el verano pasado.

--

ANEXO 2

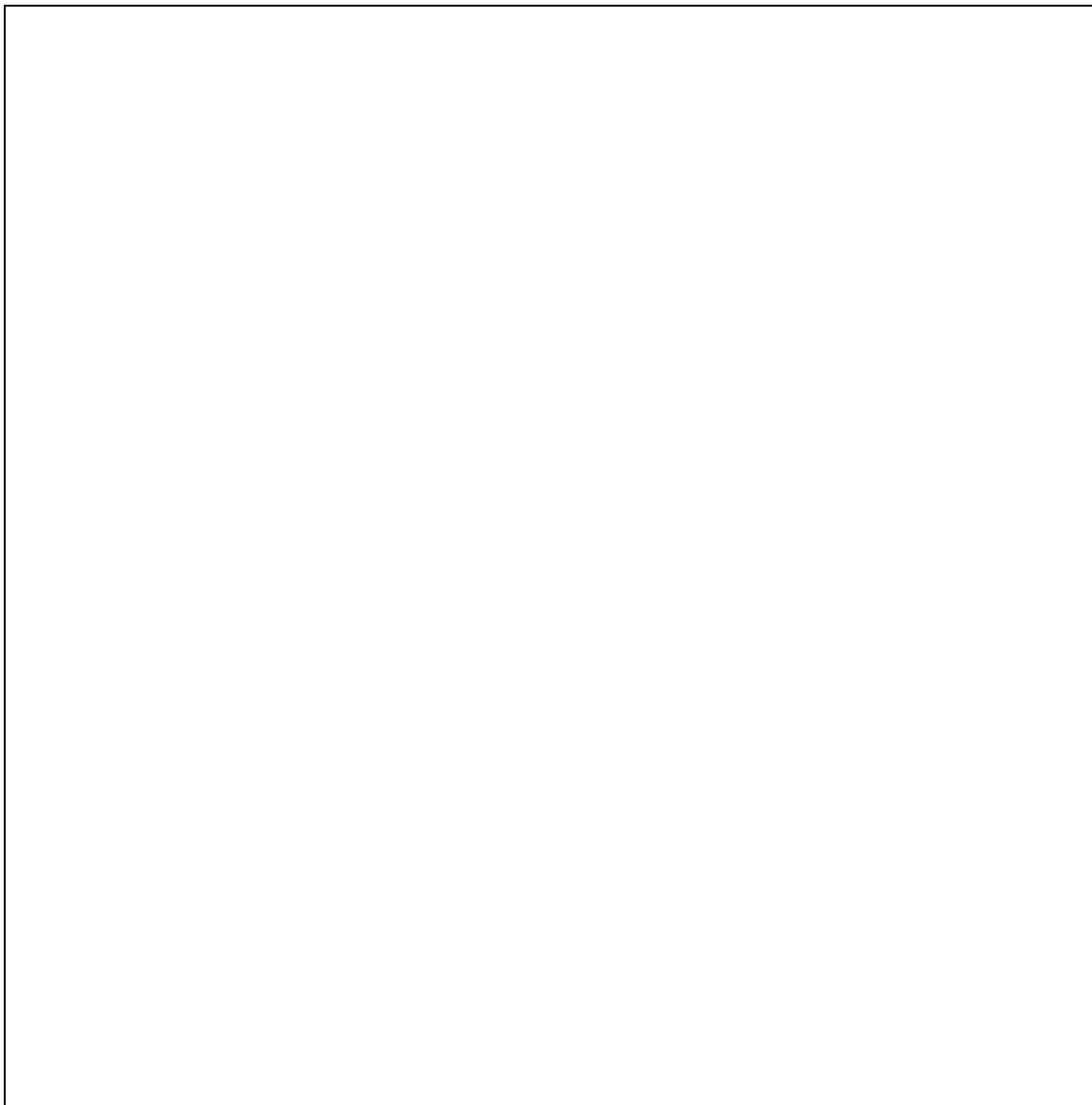
CUESTIONARIO ALUMNADO SEGUNDO Y TERCER CICLO: “¿CÓMO INFLUYE EL ANDALUZ EN EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA?”



Soy: Niño / Niña
Edad:
Curso:
¿De dónde eres?

Por favor, responde con sinceridad a las siguientes preguntas:

1) ¿Qué lengua hablas? a) Castellano b) Andaluz c) Otra
2) ¿Escribes de la misma forma en la que hablas? Rodea con un círculo tu respuesta: SÍ / NO
3) ¿Crees que influye tu forma de hablar en tu forma de escribir? SÍ / NO
4) ¿Te resulta difícil aprender lengua en el colegio? Rodea la respuesta correcta: Nada difícil/ Un poco difícil/ Muy difícil/ Bastante difícil
5) ¿Consideras que la lengua que aprendes en el colegio es la misma que la lengua que hablas diariamente? Rodea con un círculo tu respuesta: SÍ/ NO
6) ¿Cuántos errores cometes al escribir? Ninguno / Pocos / Muchos / Bastante
7) ¿Cuáles son tus errores más frecuentes a la hora de escribir? a) Palabras con -c y s- b) Palabras con -ll e -y c) Otros
8) Escribe un texto de máximo 100 palabras acerca de lo que hiciste el verano pasado.



ANEXO 3: ENTREVISTA AL PROFESORADO

- 1- *¿Cuál es su nombre?***
- 2- *¿Qué edad tiene?***
- 3- *¿De dónde es usted?***
- 4- *¿En qué curso imparte usted Lengua Castellana?***
- 5- *¿Qué opina usted acerca del dialecto andaluz?***
- 6- *¿Considera difícil la enseñanza de Lengua Castellana a alumnos andaluces tanto a nivel oral como a nivel escrito?***
- 7- *¿Considera que el andaluz influye en el aprendizaje de la escritura de sus alumnos?***
- 8- *¿Le resulta complicado enseñar ortografía a sus alumnos?***
- 9- *¿Sus alumnos cometen muchas faltas de ortografía vinculadas a su dialecto?***

- 10- *¿Cuáles son los errores más frecuentes que presentan sus alumnos a la hora de escribir?*
- 11- *¿Qué recursos o método usa para ayudar a sus alumnos a vencer las faltas de ortografía?*
- 12- *¿Considera que esos recursos son eficaces?*
- 13- *¿Usaría otros recursos distintos?*
- 14- *¿Piensa que sus alumnos han mejorado su forma de escribir? ¿En qué se basa para afirmarlo o negarlo?*

ANEXO 4: ENTREVISTA AL ALUMNADO

- 1- *¿Cómo te llamas?*
- 2- *¿Cuántos años tienes?*
- 3- *¿En qué curso estás?*
- 4- *¿De dónde eres?*
- 5- *¿Qué piensas acerca del andaluz?*
- 6- *¿Te resulta difícil el aprendizaje de la asignatura de Lengua Castellana? ¿Por qué?*
- 7- *¿Consideras que el andaluz influye en la forma de escribir? ¿Por qué?*
- 8- *¿Tienes faltas de ortografía?*
- 9- *¿Piensas que cometes las faltas de ortografía porque escribes de la misma forma que hablas?*
- 10- *¿Qué actividades o materiales usas para corregirlas?*
- 11- *¿Qué actividades harías tú para corregir las faltas de ortografía?*
- 12- *¿Consideras difícil aprender a escribir de una forma distinta a la que hablas? ¿Por qué?*
- 13- *¿Piensas que en el colegio has mejorado tu forma de escribir? ¿Por qué?*